

Ensino de português para surdos em salas de aula inclusivas: formação docente e possíveis reflexos metodológicos

Elton César Soeiro Maramaldo Junior¹

Mônica Fontenelle Carneiro²

Walquiria Pereira da Silva Dias³

RESUMO: Este artigo teve por objetivo problematizar a formação inicial e continuada em língua de sinais brasileira (Libras) dos docentes de língua portuguesa que atuam em escolas inclusivas da rede estadual de São Luís do Maranhão. Para tanto, articulamos discussões sobre o perfil formativo dos docentes com cenas de suas metodologias empregadas no ensino do português aos estudantes surdos. A fundamentação teórica ancora-se em Lodi e Lacerda (2015), Gomes (2020), Faria-Nascimento *et al.*, (2021), Silva e Seabra (2022), Paz e Ribeiro (2024), entre outros que contribuem para o debate e abordam aspectos da formação docente em relação à educação de surdos. A metodologia foi baseada em Paiva (2019), focando em uma abordagem qualitativa de natureza exploratória. Os participantes da pesquisa foram dez professores regentes do componente curricular Língua Portuguesa, os quais atuam em diferentes escolas. A geração dos dados aconteceu por meio da aplicação de questionários digitais, enviados via link de acesso ao WhatsApp dos professores participantes. As análises ocorreram por meio de abordagem mista, as quais indicam que (i) os professores de português não receberam uma formação inicial adequada em Libras durante o ensino superior; (ii) a maioria dos professores não buscou formação continuada em Libras, embora lecionem para estudantes surdos; (iii) a maioria dos professores empregam métodos que não compreendem o ensino de português como segunda língua (L2) aos surdos. Diante das análises, percebemos que as escolas inclusivas, como reconhecidos campos da pesquisa, precisam reestruturar sua proposta educacional para surdos, de modo a possibilitar capacitações como foco em uma mudança social na concepção diante dos discentes surdos e da língua de sinais. Nessa linha, a colaboração entre os profissionais envolvidos na educação de surdos e escolas inclusivas é vital para o ensino de português significativo às experiências visuais e culturais das pessoas surdas.

Palavras-chave: escolas inclusivas; surdos; ensino de português; formação docente.

ABSTRACT: This article aimed to problematize the initial and continuing education in Brazilian Sign Language (Libras) of Portuguese language teachers who work in inclusive schools in the state network of São Luís do Maranhão. To this end, we articulated discussions about the training profile

¹ Mestre em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, graduado em Letras pela Faculdade IDESP/SANTA FÉ, pesquisador na área de educação de surdos, ensino do português como L2 para estudantes surdos.

² Doutora e mestre pela Universidade Federal do Ceará, graduada em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMA, pesquisadora do Grupo de Estudos sobre Linguagem e Pensamento (GELP-COLIN/UFC) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC).

³ Doutora em Educação Especial (UFSCar). Mestre em Letras (UFMA). Professora-intérprete de Libras (SEMED-São José de Ribamar). Tradutora Intérprete de Libras (UFMA). Membro do Grupo de Pesquisa em Surdez e Abordagem Bilíngue e compõe a equipe do projeto de pesquisa do NarVal (Instrumento de Avaliação de Narrativas em Língua de Sinais).

of teachers with scenes of their methodologies used in teaching Portuguese to deaf students. The theoretical basis is anchored in Lodi and Lacerda (2015), Gomes (2020), Faria-Nascimento et al., (2021), Silva and Seabra (2022), Paz and Ribeiro (2024), among others who contribute to the debate and address aspects of teacher training in relation to the education of the deaf. The methodology was based on Paiva (2019), focusing on a qualitative approach of an exploratory nature. The research participants were ten teachers of the Portuguese Language curricular component, who work in different schools. Data were generated by means of the application of digital questionnaires, sent via access link to the participating teachers' WhatsApp. The analyses were carried out using a mixed approach, which indicate that (i) Portuguese teachers did not receive adequate initial training in Libras during higher education; (ii) most teachers did not seek continued training in Libras, even though they teach deaf students; (iii) most teachers use methods that do not understand the teaching of Portuguese as a second language (L2) to deaf people. Based on the analyses, we realized that inclusive schools, as recognized fields of research, need to restructure their educational proposal for deaf people, so as to enable training focused on a social change in the conception of deaf students and sign language. Along this line, collaboration between professionals involved in deaf education and inclusive schools is vital for teaching Portuguese which is meaningful to the visual and cultural experiences of deaf people.

Keywords: inclusive schools; deaf people; portuguese teaching; teacher training.

INTRODUÇÃO

A formação dos professores de português para atuar na educação de surdos tem sido tema de amplos debates entre educadores, pesquisadores e linguistas. Os estudos de Lodi e Lacerda (2015), Costa e Lacerda (2015), Kendrick e Cruz (2020), Gomes (2020) e Paz e Ribeiro (2024) indicam que a oferta da Língua Brasileira de Sinais (Libras), nos cursos de licenciatura de diferentes instituições de ensino superior, tem sido insuficiente, com vista na atuação em espaços educacionais que atendam efetivamente as peculiaridades socioculturais e cognitivas dos discentes surdos.

Pinheiro (2020) amplia a discussão e argumenta que a inserção dos tradutores e intérpretes de Libras/Língua Portuguesa (TILSP) nas salas de aula, conforme Decreto n.º 5.625/2005, no contexto da educação inclusiva, e a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) resultaram numa série de incertezas, ou, nas palavras da autora “indefinições”, sobre o papel de cada um dos agentes envolvidos no processo educacional dos surdos. Essa assertiva reflete práticas educativas diversificadas, considerando as variadas vivências situadas nas escolas inclusivas brasileiras.

Dante dessas questões, tendo em vista o contexto das escolas inclusivas estaduais maranhenses, refletimos: qual perfil formativo dos professores de português e os possíveis efeitos metodológicos diante de discentes surdos? Nosso objetivo centra-se, assim, em problematizar a formação inicial e continuada dos docentes de língua portuguesa atuantes em escolas inclusivas estaduais de São Luís do Maranhão, tecendo relações com cenas de suas abordagens educacionais no ensino do português para surdos.

Os dados compõem uma pesquisa macro cujo foco foi a escrita, especificamente uma análise de concordância verbal de textos produzidos por surdos. Para tanto, foram aplicados questionários com professores de português, entrevista com TILSP⁴ e surdos, bem como realizada uma atividade de produção textual. Diante das informações colhidas, outras temáticas e discussões mostraram-se profícias, permitindo um recorte, para este estudo, dos dados colhidos com os professores.

Nessa linha, organizamos o texto em tela da seguinte maneira: a) apresentamos apontamentos teóricos em torno da educação inclusiva e da educação bilíngue para/com surdos, com foco na formação de professores e outros profissionais que atuam diretamente com discentes surdos; b) Descrevemos com mais detalhes nossos caminhos metodológicos; c) desenvolvemos análises em torno dos dados, correlacionando com as leituras teóricas e com o objetivo central da pesquisa; e d) fechamos o texto com considerações que podem ampliar o olhar para outras leituras e estudos.

Esta pesquisa pretende, portanto, contribuir com os conhecimentos sobre a formação dos professores e os caminhos para estruturação de uma política educacional adequada para a educação de surdos nas escolas inclusivas.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO

⁴ Na rede estadual, o cargo é denominado professor intérprete de Libras. No entanto, optamos pela nomenclatura mais comumente utilizada, ou seja, tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa. Considerando que, a maior parte da atuação nas instituições pesquisadas é com a interpretação, há momentos, na escrita deste artigo, que também denominamos apenas intérpretes de Libras.

Nesta seção, discutimos, primeiramente, a educação de surdos e aspectos de sua oferta no contexto da educação inclusiva. Em seguida, abordamos a formação docente em relação à educação de surdos e características sobre como vem ocorrendo esse processo, bem como possíveis efeitos no ensino de português para surdos em salas regulares de escolas inclusivas.

(Im)possibilidades educacionais, linguísticas e culturais

Nas últimas décadas são crescentes os estudos sobre as especificidades linguísticas, visuais, educacionais e culturais dos surdos, que, por conseguinte, levam a discussões sobre a necessidade de ofertar uma educação alinhada a essas singularidades.

No que diz respeito à educação inclusiva, apesar dos avanços legais, uma série de entraves são encontrados. Moura, Freire e Felix, (2017) destacam que um dos principais empecilhos é proveniente da pouca ou nenhuma fluência em Libras por parte dos professores e demais ouvintes integrantes da comunidade escolar. Por conseguinte, a sinalização, em geral, restringe-se aos estudantes surdos e aos TILSP.

Dessa maneira, a comunidade ouvinte escolar precisa desenvolver conhecimentos da língua de sinais e modificar a concepção do sujeito surdo pautada no capacitarismo, no assistencialismo, a fim de que os estudantes surdos sintam-se pertencentes ao espaço educativo e, consequentemente, possam participar ativamente (sem a constante intermediação do TILSP) das aulas e demais atividades escolares.

De acordo com Faria-Nascimento *et al* (2021), a educação de surdos deve ofertar ensino de duas línguas, a Libras e o português escrito. Contudo, o processo de ensino deve ocorrer em Libras, tendo-a como língua de instrução, ensino, comunicação e interação dos surdos:

Língua de instrução: é a língua apresentada para os estudantes no material instrucional, em formato impresso ou digital, em videoLibras, escrita de sinais ou em português escrito. **Língua de ensino:** é a língua com a qual o professor ensina, escolariza, transmite o conhecimento linguístico e de

mundo aos estudantes. **Língua de comunicação**: é a língua com a qual, no ambiente escolar, o estudante, o professor e os demais profissionais da comunidade escolar transmitem uma mensagem e eventualmente recebem uma resposta [...] **Língua de interação**: é a língua com a qual o estudante estabelece contato com os outros, interage, dialoga, se expressa; é a língua constituidora da relação entre os sujeitos que convivem entre si (Faria-Nascimento *et al.*, 2021 p. 38, grifos nossos).

Diante das conceituações apresentadas no trecho mencionado, podemos afirmar que o cenário atual da escola inclusiva, em geral, põe a Libras como língua de instrução, sendo que a comunicação e a interação com os demais agentes escolares são realizadas com intermediação do TILSP. Dessa maneira, Faria-Nascimento *et al* (2021) ampliam a perspectiva sobre a Libras no processo educacional dos surdos, a qual deve ser entendida como língua de mediação, tanto no ensino e aprendizagem, quanto nos momentos de interação com os demais integrantes da comunidade escolar, nos momentos de conversas informais, descontração, partilha de conhecimentos, experiências etc., isto é, deve circundar todas as vivências dos surdos, tanto em sala de aula, quanto fora dela.

Tais reflexões evidenciam a necessidade de repensar a oferta de educação de surdos para além da fluência em duas línguas, abordando também aspectos históricos, sociais, políticos, ideológicos e culturais que fazem parte da produção/compreensão da linguagem e da constituição identitária dos sujeitos. Esse entendimento norteia a proposta de uma educação bilíngue, com vistas ao desenvolvimento dos surdos para interagirem nos diferentes contextos comunicacionais. Tostes e Lacerda (2020) ampliam essas discussões:

O sujeito surdo, ao se envolver com duas línguas de modalidades diferentes, não está simplesmente ligado a dois sistemas linguísticos diferentes, mas sim a dois contextos sociolinguísticos, culturais e emocionais diferentes [...] à medida que se adquire uma língua, o que implica necessariamente contato com outros, se aprofunda o ser humano e social. Portanto, o surdo, no contato com duas línguas, a língua de sinais e a língua majoritária, está rodeado de ações, discursos, relações bem distintas e diversas (Tostes; Lacerda, 2020, p. 553).

Como podemos observar, trata-se de uma educação bilíngue e bicultural, tendo a Libras como L1 em todo processo de ensino e aprendizagem, bem como nas

interações sociais com toda comunidade escolar. Faria-Nascimento *et al.* (2021) defendem a necessidade de uma abordagem educacional que destaque, adequadamente, as especificidades de cada língua, haja vista a diferença de modalidade entre a Libras (visuoespacial) e o português (oral/vocal).

Além das diferenças entre os sistemas linguísticos, cabe ressaltar as relações de poder que atravessam o emprego das línguas no contexto social e escolar. Nas escolas bilíngues, esse cenário não configura uma realidade, uma vez que o lugar da língua de sinais é sólido, em um ambiente sociocultural construído por e para pessoas surdas. Tal situação, porém, difere do contexto das escolas inclusivas, em que temos classes mistas, formadas por estudantes surdos e ouvintes, com diferentes níveis de relação e afetividade com o português e com a Libras, assim como diferentes níveis de conhecimento e fluência.

Apesar dessas especificidades e das relações de poder que as permeiam, Faria-Nascimento *et al.* (2021, p. 25) argumentam que “[...] a Libras e o português escrito não devem concorrer entre si, pois fazem parte de todo o processo”. Vemos que os pesquisadores defendem uma abordagem que envolva e compreenda o valor social das duas línguas no desenvolvimento sociocognitivo e cultural dos discentes surdos. Além das relações de poder mencionadas, a formação docente é um aspecto que merece atenção.

Ensino de português para surdos como L2: a formação docente em questão

Após pontuar elementos linguísticos e culturais que atravessam o processo educacional das pessoas surdas, vejamos de que forma impactam na formação dos professores de português e os efeitos dessa formação nas práticas educativas. Para isso, vamos moldando nossa discussão para o aprendizado de português pelos surdos.

Nesse sentido, Silva e Seabra (2022) observam que os ouvintes, quando iniciam a escolarização, já possuem a linguagem falada, que serve de base para aprendizagem da escrita. Os surdos, por sua vez, chegam à escola, em geral, com conhecimentos linguísticos ínfimos e fragmentados sobre a Libras e, menos ainda, sobre o português. Essas diferentes situações exigem diferentes abordagens no ensino do português escrito.

Dante disso, estudos (Lebedeff, 2010; Silva e Seabra, 2022) defendem a necessidade de transcender a alfabetização, a partir de um ensino pautado no letramento.

Alfabetização e letramento são terminologias de uso atrelado ao contexto do ensino e da apropriação da língua escrita, mesmo que lhes sejam atribuídos vários significados, às vezes discordantes, mas relacionados entre si. Atualmente, a palavra letramento é utilizada também em outros contextos [...] adota-se como pressuposto que o letramento é um conjunto de práticas sociais relacionadas ao que as pessoas fazem e como usam a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais, culturais e históricos, levando em conta como essas habilidades se relacionam com valores e necessidades em uma multiplicidade de práticas letradas (Silva; Seabra, 2022; p. 5).

Pensar na alfabetização e no letramento com ancoragem nas práticas sociais situadas permite-nos ratificar a relevância da leitura e da escrita para além da articulação gramatical, mas como produções culturais. Essas discussões ganham contornos ainda mais específicos ao considerarmos os distintos contextos e sujeitos que se encontram no processo de letramento. O letramento de pessoas cujo português consiste em uma segunda língua mobiliza conhecimentos e estratégias educacionais diferentes daquelas empregadas para falantes que possuem o português como L1⁵.

Nesse sentido, nas últimas décadas, consolidou-se o letramento visual na condição de abordagem interdisciplinar que visa a:

Estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto. Nesse sentido, o letramento visual para os surdos precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Por exemplo, não basta ser surdo para “ler” uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias (Lebedeff, 2010, p. 179).

⁵ Neste estudo, trazemos o conceito da Libras como L1 dos surdos, baseados nas discussões de Faria-Nascimento *et al.*, (2021), não apenas no sentido de ser a primeira língua com a qual tiveram contato (como ocorre nos casos de crianças surdas filhas de pais surdos) posto que, a maioria deles é filho de pais ouvintes e tem acesso primeiro à língua oral, por meio das interações no núcleo familiar. Consideramos que, ao terem contato com a língua de sinais, muitos deles se identificam e a desenvolvem como principal língua de instrução, interação e constituição cultural, traduzindo o que classificamos como L1 dos surdos. Nesse contexto, a língua majoritária, neste caso, o português, figura para os surdos como L2.

O letramento visual intenciona oferecer um contexto alinhado às especificidades e experiências visuais do surdo, assim como favorece a modalidade visuoespacial da Libras. Nessa abordagem, são desenvolvidos conhecimentos e habilidades sobre como descrever e interpretar o(s) signo(s), sejam da língua ou de outras linguagens simbólicas, na produção/compreensão de um dado enunciado. Dessa maneira, devem ser destacadas as especificidades sobre como os surdos e ouvintes mobilizam diferentes conhecimentos sociohistóricos e culturais na produção/compreensão de enunciados.

Essa abordagem ainda desponta de forma tímida nas escolas, sobretudo nas inclusivas. Com efeito, a formação docente, em geral, não desenvolve conhecimentos sobre como empreender o letramento visual com os estudantes surdos no processo educacional. Lebedeff (2010) destaca que seu emprego ocorre de forma mais enfática nos primeiros anos da escolarização, quando são trabalhadas, junto às crianças, imagens, ilustrações, pinturas, animações etc., ou seja, no início do processo educacional, é dada ênfase às experiências visuais para a aprendizagem. Ao longo da escolarização, as imagens vão sendo, gradualmente, menos utilizadas. Além disso, a pesquisadora destaca que isso ocorre, em grande parte, diante do status que a escrita possui no contexto educacional frente às imagens (Lebedeff, 2010).

No tocante ao ensino da escrita aos surdos, Faria-Nascimento *et al.* (2021) defendem, enfaticamente, o emprego de diferentes textos no desenvolvimento da leitura e escrita do português. No entanto, advertem que, por um lado, devem ser evitados textos artificiais (sem a necessária naturalidade para as aulas) e devem ser elaborados ou selecionados textos “[...] autênticos, multimodais, interculturais e de acordo com a realidade e o interesse dos estudantes, quiçá escolhidos pelos próprios estudantes, a depender do nível em que se encontram” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021. p. 27).

É essencial trabalhar textos que coloquem os estudantes surdos em contato com situações reais de comunicação, similares àquelas que encontrarão na interlocução, por meio da leitura e escrita, com os ouvintes. Deve-se também destacar os contextos sociodiscursivos em que cada texto é produzido, assim como diferenciar as possibilidades

de usos atreladas a práticas sociais diversas: formais, informais, interações por meio das redes sociais etc. Dessa forma, faz-se necessária uma formação inicial e continuada adequada sobre língua e culturas surdas, além de uma formação didático-pedagógica favorável ao ensino de português como L2 aos surdos.

Antes de abordarmos a formação dos professores de língua portuguesa para atuarem na educação de surdos, consideramos importante apontar, mesmo que brevemente, a função de três sujeitos ativos na escola inclusiva, no que se refere à educação de surdos: professores regentes, TILSP e do professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) que compõe o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa explanação é vital, porque há um certo conflito nas atribuições desses agentes no processo educacional de surdos, ainda que estejam definidas legalmente (Brasil, 2005; 2008). Conforme Pinheiro (2020), na prática, surgem dúvidas e incertezas sobre quem deve ser o principal responsável pelo ensino do português aos surdos.

Os TILSP, conforme a Lei 14.704/2023, têm por atribuição: “I - intermediar a comunicação entre surdos e ouvintes por meio da Libras para a língua oral e vice-versa” (Brasil, 2023, art. 6º, parágrafo-único). No que concerne ao momento em sala de aula ou outras práticas pedagógicas junto com o professor regente, o TILSP tem por principal atribuição intermediar a comunicação, enquanto o professor regente é o principal agente no ensino. Apesar de suas atribuições, ambos podem atuar de forma colaborativa. Nas últimas décadas, são crescentes as discussões sobre a chamada codocência ou coensino, definidas como: “[...] uma forma de ensinar em que há uma participação de dois profissionais nas atividades pedagógicas” (Kelman; Castro, 2023, p. 176).

Nesse sentido, entendemos que o TILSP pode, e deve atuar em parceria com os professores regentes e demais profissionais que atuam direta ou indiretamente na educação de surdos, por meio do diálogo e da partilha de conhecimentos sobre como desenvolver uma oferta de ensino satisfatória aos surdos.

O AEE, por sua vez, é um serviço oferecido pelas escolas inclusivas, regulamentado por diversos dispositivos legais, entre eles o Decreto n.º 5.626/2005, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, a

Resolução n.º 4/2009 do Conselho Nacional de Educação e a Lei Brasileira da Inclusão (LBI), n.º 13.146/2015. Nessa direção, o professor que atua na SRM com AEE deve trabalhar de forma complementar e colaborativa com professores regentes na construção das metodologias e recursos didáticos empregados nas avaliações, atividades, etc. Conforme a legislação, o acompanhamento deve ocorrer no contraturno ou turno contrário ao das aulas. Além disso, o deve ocorrer de forma complementar e não substitutiva à atuação do professor regente nas aulas regulares. É importante salientar que o AEE para surdos na SRM deve focar no ensino de língua portuguesa, de Libras e em Libras.

O professor regente é aquele que atua em sala de aula, sendo o principal responsável pelo processo de mediação na construção de conhecimento de acordo com cada componente curricular. A denominação “professor regente” visa a diferenciar sua atuação dos demais profissionais que atuam na escola inclusiva: professores da educação especial/AEE e TILSP — considerados professores no âmbito educacional, quando estão inseridos no plano de cargos e carreiras docentes e/ou por práticas discursivas que emergem na comunidade escolar com base na posição de educador⁶.

Feitos esses esclarecimentos, sigamos com as discussões acerca da formação de professores de português para atuação com discentes surdos. De acordo com o Decreto n.º 5.626, a Libras é disciplina obrigatória nas licenciaturas e nos cursos de fonoaudiologia (Brasil, 2005). Para além da obrigação legal, Lodi e Lacerda (2015) chamam a atenção para as concepções acerca da Libras. As autoras mencionam as distorções entre o Decreto que aborda a Libras como L1, evidenciando sua importância na interação entre professor e estudantes surdos, e a PNEEPEI (Brasil, 2008), que desloca a Libras para um lugar instrucional, via TILSP em salas de aulas regulares e práticas na SRM.

Vemos que esses documentos legais apresentam diferentes concepções sobre a Libras no processo educacional dos surdos, com impactos na formação e na caracterização das atribuições profissionais dos docentes. É interessante fazer a relação

⁶ Isso não se dá em todas as realidades educacionais, mas também não é uma prerrogativa das escolas estaduais maranhenses.

entre os estudos de Lodi e Lacerda (2015) e Pinheiro (2021), os quais nos permitem refletir sobre a compreensão de muitos professores que acreditam, equivocadamente, que os principais responsáveis pelo ensino e interação (em Libras) com os surdos são os TILSP e os profissionais do AEE.

Paz e Ribeiro (2024) argumentam que não é necessário apenas aumentar a carga horária sobre o ensino de Libras nos cursos de licenciatura, mas ressignificar as concepções sobre a formação docente, numa perspectiva de formação linguística ampliada. Nessa perspectiva, a formação docente deveria ampliar as perspectivas sobre emprego da linguagem, para além dos objetivos escolares de “interpretação de texto e redação”, pois a produção/compreensão da linguagem ocorre ao longo da vida, em diferentes contextos sociais, para diferentes finalidades, com diferentes interlocutores⁷.

METODOLOGIA

Para realizar esta pesquisa, baseamo-nos nos estudos de Paiva (2019), que apresenta relevantes considerações sobre como empreender pesquisas em linguística, sobretudo, na área da linguística aplicada, na qual se encontra a área do ensino de línguas. Dessa forma, realizamos uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, que consiste em um estudo “[...] voltado a familiarizar o pesquisador com o fenômeno sob investigação” (Paiva, 2019. p. 13).

Para realização da pesquisa, submetemos a proposta ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), obtendo a necessária autorização. Em seguida, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), alguns em formato impresso, outros em

⁷ Destacamos a sanção da Lei 14.191/2021, pela qual pode ser ofertada, de forma opcional, educação especificamente para surdos, surdos-cegos, deficientes auditivos sinalizantes, surdos com altas habilidades e superdotação e a pessoas com diagnósticos associados. Esse documento coaduna com o oferecimento de ambientes educacionais de imersão na língua, considerando a diversidade de sujeitos e culturas surdas.

formato digital⁸, foi entregue aos participantes, com os necessários esclarecimentos sobre os objetivos do estudo.

Foram convidados a participar deste estudo, informantes que apresentavam os seguintes critérios: formação superior em Letras (independente da habilitação) e atuação profissional em escolas inclusivas. Dentre os convidados, dez professores regentes de português aceitaram participar, sendo cinco deles professores de uma escola A, dois de uma escola B e três de uma escola C. Por serem escolas da rede estadual, ofertam ensino apenas no nível médio da educação básica.

Em observância aos critérios éticos, não identificamos as escolas e os participantes. A geração de dados ocorreu por meio de questionários estruturados, produzidos por Maramaldo Júnior (2023), no período da pesquisa de mestrado e, aqui, adaptados de acordo com o enfoque deste estudo.

Os questionários apresentam questões objetivas e subjetivas e foram aplicados de forma remota, por meio de um link enviado aos participantes pelo whatsapp, visando a levantar dados sobre os seguintes aspectos (i) a formação inicial e continuada dos professores de português em Libras e (ii) análise de quesitos pontuais metodológicos empregados no ensino do português aos surdos.

O período de aplicação dos questionários ocorreu, inicialmente, em abril de 2023, com cinco professores de uma mesma instituição educacional. Posteriormente, foram aplicados com os demais professores das outras instituições, em julho de 2024. As análises dos dados ocorreram de forma mista, “[...] geralmente denominada quali-quantitativa, se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado” (Paiva, 2019, p. 13).

Nesse sentido, o questionário aplicado foi dividido em duas partes. Na primeira, visamos um panorama acerca da formação inicial e continuada, assim como a presença da Libras nesse percurso formativo.

⁸ A diferença de modalidade (presencial e virtual) de entrega do TCLE explica-se pelos efeitos do período pandêmico, que não permitiu a uniformidade nas coletas de assinatura em três instituições com organizações das rotinas de forma distinta.

Quadro 1 – A língua de sinais e a formação dos professores

1 Sua formação no ensino superior foi em qual área?
2 Em que ano você concluiu o ensino superior?
3 Além da graduação, você possui: (<input type="checkbox"/>) Especialização (<input type="checkbox"/>) Mestrado (<input type="checkbox"/>) Doutorado (<input type="checkbox"/>) Pós-doutorado (<input type="checkbox"/>) Nenhuma das alternativas
4 Foi oferecido Libras em sua graduação?
5 Você já fez algum curso de Libras na sua formação continuada?
6 Na sua avaliação, qual é o seu nível de proficiência em Libras? (<input type="checkbox"/>) Sem proficiência (<input type="checkbox"/>) Elementar (<input type="checkbox"/>) Básica (<input type="checkbox"/>) Intermediária (<input type="checkbox"/>) Avançada (<input type="checkbox"/>) Superior

Fonte: Adaptado de Maramaldo Júnior (2023).

Na segunda parte, realizamos recortes no questionário, selecionando apenas as questões que nos permitem analisar cenas⁹ de abordagens educacionais do professor diante dos discentes surdos nas aulas de português.

Quadro 2 – Interação e atuação dos professores no ensino de português para surdos

1 Em que língua(s) ou de que forma(s), você conversa com os seus alunos surdos: (<input type="checkbox"/>) Por meio da Libras (<input type="checkbox"/>) Por meio da escrita (<input type="checkbox"/>) Por meio dos gestos (<input type="checkbox"/>) Por meio da mímica (<input type="checkbox"/>) Por meio da oralização (<input type="checkbox"/>) Por meio do intérprete de Libras
--

⁹ Não temos dados avançados que nos permitam chegar a conclusões mais contundentes e relação à prática didático-pedagógica dos professores. Por isso, afirmamos que apresentamos *cenas* dos contextos pesquisados.

2 Na aula de português, você utiliza:

- textos impressos
- textos sinalizados
- textos oralizados e sinalizados
- fragmentos de textos extraídos da internet
- textos postados em redes sociais
- textos impressos que são sinalizados pelos intérpretes
- textos exibidos em slides ou vídeos com legendas em português, que também são sinalizados

3 Na sua opinião, o que pode melhorar na oferta da EBS na escola em que você atua.

Fonte: Adaptado de Maramaldo Júnior (2023).

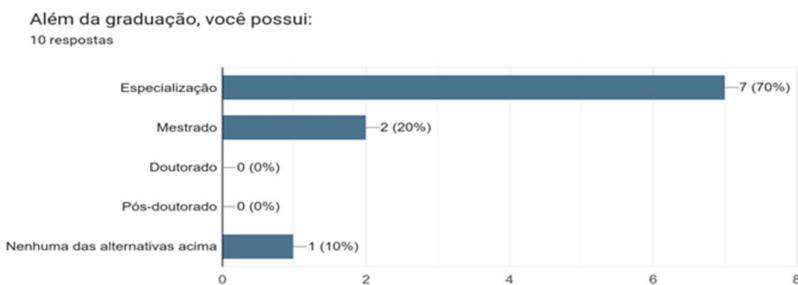
Organizamos as respostas em gráficos e quadros que são apresentados no tópico seguinte para fins de uma análise mais específica de cada item.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O que dizem os perfis formativos?

A primeira parte do questionário permite-nos delinear um perfil formativo dos docentes participantes da pesquisa, os quais são graduados em Letras (com habilitação variando entre português, inglês ou espanhol), entre os anos 1998 a 2018. Vale destacar que um participante, no período da pesquisa, ainda não havia se formado. No que diz respeito à formação continuada, mais de 50% apresentam uma pós-graduação, conforme observamos a seguir:

Gráfico 1 – Nível de Pós-graduação dos docentes participantes



Fonte: os autores (2024).

Conforme exposto no gráfico, 90% dos participantes possuem pós-graduação em nível de especialização, enquanto 10% não. Embora os dados não permitam especificar em que áreas ocorreram essas especializações, consideramos um dado positivo perceber que maioria deles buscou formação continuada para aprimorar as habilidades docentes. Quando questionados sobre o oferecimento da disciplina Libras na graduação, 60% afirmaram negativamente, enquanto 40% tiveram o contato com a língua de sinais.

Gráfico 2 – Disciplina de Libras na graduação



Fonte: os autores (2024).

Nesse quesito, um ponto é interessante: o ano de formação não tem correlação com a presença da Libras no período da graduação. Em um primeiro momento, considerando a Lei n.º 10.436/2002 e, principalmente, o Decreto n.º 5.626/2005, poderíamos inferir que, após a promulgação desses documentos, a inserção da Libras nas grades curriculares das graduações seria um movimento natural. Ocorre que essa não é a realidade, tendo em vista os dados da pesquisa.

Entre os dez professores participantes, há um sujeito com formação em 1998, anterior aos referidos documentos, que afirma ter tido contato com a Libras na graduação, assim como, formados em 2016, posterior à Lei e ao Decreto, não tiveram acesso à Libras na graduação. Esse panorama aponta uma instabilidade no cumprimento legal no que se refere à Libras como componente curricular nas licenciaturas.

Os dados acerca do oferecimento da Libras na graduação vão ao encontro dos estudos de Costa e Lacerda (2015), Kendrick e Cruz (2020) e Gomes (2020), os quais evidenciam que as instituições de ensino superior de nosso país não têm oferecido uma formação inicial adequada aos professores para atuarem na educação de surdos. Cabe ressaltar que, quando a disciplina é ofertada, muitas vezes, o enfoque restringe-se ao ensino do léxico, negligenciando aspectos semânticos, semióticos, discursivos e culturais que permeiam a produção/compreensão da língua de sinais.

Costa e Lacerda (2015), Kendrick e Cruz (2020) e Gomes (2020) chamam atenção para um ponto primordial: argumentam que a carga horária destinada ao ensino de Libras nos cursos de licenciatura varia de acordo com a matriz curricular de cada instituição de ensino superior. No entanto, em geral, elas tendem a ser “[...] inegavelmente baixas [...] se configurando conforme o curso, instituição, enfim, conforme o contexto de sua implementação” (Costa; Lacerda, 2015, p. 770).

Paz e Ribeiro (2024) defendem que não basta apenas ampliar a oferta da disciplina Libras ou aumentar sua carga horária nos cursos de licenciatura, mas uma urgente mudança na educação linguística que desconstrua a supremacia da língua e da cultura majoritária. Lodi e Lacerda (2015) e Pinheiro (2021) defendem ser fundamental a revisão e atualização das políticas educacionais, visando embasar uma formação tanto linguística, quanto didático-pedagógica adequadas para o ensino do português na modalidade escrita, na perspectiva de ensino de segunda língua para os surdos.

No que se refere à Libras no contexto de uma formação continuada, 80% dos professores regentes afirmaram não ter buscado um curso de Libras e 20% acenaram positivamente. Entre os que buscaram o conhecimento em língua de sinais, foi identificado apenas um participante, dentre aqueles que não tiveram acesso à Libras na graduação. Esse quadro mostra-se preocupante, uma vez que o contato com discentes surdos tem sido uma realidade constante nas escolas inclusivas e a necessidade de interagir e adequar as aulas metodologicamente é primordial no processo de ensino e aprendizagem dos discentes surdos.

Nessa perspectiva, caberia aos professores buscarem conhecimentos sobre a língua de sinais na formação continuada. Mediante os dados, vemos um certo descuido por parte dos professores, pois, como mencionado, 80% deles não buscaram ampliar os conhecimentos sobre a língua de sinais após a graduação, o que pode resultar em abordagens incipientes no ensino de português como L2 para surdos.

Encerrando o levantamento inicial quanto à formação e contato com a língua de sinais, indagamos os professores sobre a fluência (ou não) em Libras. Vejamos no gráfico a seguir as respostas.

Gráfico 3 – Nível¹⁰ de proficiência em Libras dos docentes de português



Fonte: Os autores (2024).

Como podemos notar, haja vista que a maioria não possui formação inicial e continuada, 60% não possuem nenhum domínio para se comunicar em língua de sinais, assim como os demais possuem apenas um nível básico ou elementar. É importante frisar que, embora seja fundamental a fluência em Libras pelos professores de português, ela consiste no primeiro passo. Toste e Lacerda (2020) e Faria-Nascimento *et al.*, (2021) argumentam que, para atuar na educação de surdos, o ideal é que os professores

¹⁰ Os níveis elementar ou básico e avançado e superior, por vezes, são compreendidos como equivalentes, ou na mesma categoria. Neste estudo, diferenciamos conforme as descrições a seguir: no nível elementar, o aprendiz consegue sinalizar e compreender sinais “isolados”; no nível básico, consegue articular sinais e produzir frases ou sentenças curtas; no nível intermediário, demonstra maior domínio da Libras, evoluindo na comunicação; no nível avançado, demonstra clareza e confiança na comunicação, mas, às vezes, ainda precisa de esclarecimentos; no nível superior, consegue, por exemplo, participar de um evento inteiramente em Libras e ter máxima compreensão (Faria-Nascimento *et al.*, 2021).

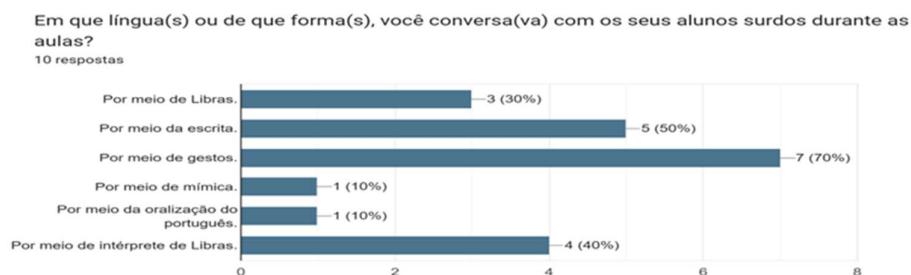
desenvolvam conhecimentos também sobre as especificidades visuais, educacionais, comunitárias e culturais dos surdos, a fim de ofertar um contexto educacional significativo.

Em vista dos dados sobre pouca (20% básica e 20% elementar) ou nenhuma (60%) fluência em Libras por parte dos professores, podemos inferir que não há uma compreensão do “universo dos surdos”, de singularidades que impactam o processo educacional, o que tende a resultar em abordagens pouco satisfatórias.

Cenas metodológicas de aulas de português para surdos como L2

No intuito de obter um panorama acerca de aspectos metodológicos, buscamos averiguar a forma como os docentes interagem/conversam com os discentes surdos. Vale destacar que os dados acerca da fluência em Libras já nos permitem antecipar ponderações: aqueles com nível básico ou elementar arriscam um contato sinalizado e/ou por meio da intermediação do TILSP, enquanto a maioria é estritamente dependente da intervenção desse profissional. Esse cenário traduz um panorama desfavorável na qualidade da interação (direta) entre os professores e os surdos durante as aulas. O gráfico 4 apresenta o desenho dessa interação

Gráfico 4 – Forma de interação entre professores regentes e discentes surdos



Fonte: Os autores (2024).

De acordo com o gráfico 4, 70% dos professores afirmam conversar por meio de gestos, 50% por meio da escrita e 40% por meio dos TILSP. Somente 30% conversam por meio da Libras. Esses dados vão ao encontro da questão seis do quadro 1, em que 60%

dos participantes afirmaram não possuir nenhum domínio em Libras. Vemos que a maioria dos professores empregam outros recursos para conversar com seus alunos surdos. É preocupante constatar que 70% deles empregam gestos na comunicação.

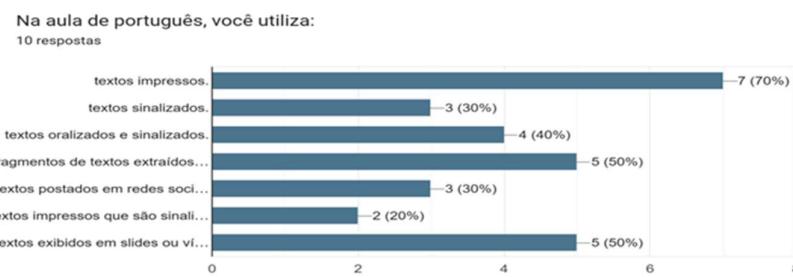
O professor regente, enquanto principal agente no ensino do português aos surdos, não pode restringir sua atuação docente a apenas transmitir conteúdos, mas precisa desenvolver abordagens que incentivem os surdos a participarem ativamente das aulas, numa perspectiva dialética entre professor e estudantes surdos na construção do conhecimento. Tal abordagem exige interação por meio da Libras, conforme Faria-Nascimento *et al.*, (2021). Consoante Tostes e Lacerda (2020) e Gadelha e Fernandes (2024), é essencial uma oferta de ensino que busque conhecer o estudante surdo, seu contexto social, seu nível de desenvoltura em Libras e português, as relações que desenvolve com essas línguas, suas concepções de mundo, etc. Esse conhecimento ocorre também por meio do contato, interação e conversas com os surdos.

Ao estabelecermos a relação entre esses estudos com os dados obtidos, destacamos que os professores participantes desenvolvem poucos (ou nenhum) conhecimentos sobre a situação sociocultural de seus alunos surdos, na medida que interagem pouco com eles por meio da Libras durante as aulas. Por outro lado, contribuem para um desenvolvimento linguístico, cognitivo, sociocultural e subjetivo precarizado dos surdos.

A partir disso, podemos deduzir que a figura do TILSP acaba ocupando o centro dessa relação, tal como afirmam 40% dos participantes, os quais conversam com os surdos por meio dos intérpretes. Com efeito, o fato de a maioria dos professores regentes não terem fluência na Libras faz com que a interação durante as aulas ocorra, majoritariamente, por meio do tradutor e intérprete de Libras. Segundo Pinheiro (2020), essa situação tende a confundir o estudante surdo sobre a quem dirigir-se durante as aulas, pois, mesmo quando se dirige ao professor, a interação é mediada pelo TILSP. Além disso, a pouca conversa por meio da Libras durante as aulas pode desencorajar os estudantes surdos na participação e interação com os demais agentes.

O distanciamento entre docentes e discentes surdos durante as aulas pode contribuir para escolhas metodológicas alheias às singularidades educacionais das pessoas surdas, concebendo contextos de ensino pouco estimulantes, como apontado a seguir:

Gráfico 5 – Modalidades textuais utilizadas nas aulas de português



Fonte: Os autores (2024).

Como observamos no gráfico 5, há uma predominância do ensino da língua portuguesa (L2 para surdos) a partir da escrita — com textos impressos (70%), oralizados (40%), recortes de fragmentos de textos (50%), textos de redes sociais (30%), exibidos em tecnologias digitais (50%) — em detrimento de textos sinalizados (30%). Vale salientar que 50% afirmam utilizar tanto textos oralizados quanto sinalizados. Ocorre que o questionário estruturado não nos possibilitou compreender melhor de que maneira ocorre o uso de textos sinalizados, assim como leva à compreensão de que, mesmo que haja uma sinalização, possui como base um texto fonte em língua portuguesa, portanto não parte da língua de sinais como matriz.

Nesse sentido, as estratégias metodológicas tendem a alcançar os discentes como um todo, sem buscar considerar as peculiaridades linguístico-culturais dos discentes surdos. A língua de sinais ocupa, assim, status secundário. Essa posição em segundo plano ocupa, muitas vezes, uma relação TILSP-surdos-TILSP, não sendo, portanto, preocupação no âmbito das políticas educacionais nas instituições pesquisadas. Esse cenário fornece subsídios para a propagação da ideia de que o principal responsável pela educação de surdos na escola inclusiva é o TILSP.

Para encerrar, indagamos sobre melhorias na educação de surdos, a fim de que seja efetivada uma educação bilíngue e resumimos as respostas em quatro frentes: a) necessidade de letramento em português e Libras; b) oferta de formação para os professores; c) melhoria no suporte do AEE; e d) diálogo entre os professores e a equipe de educação especial, partindo de um planejamento conjunto.

No item a, é interessante a percepção da necessidade do desenvolvimento linguístico das duas línguas, ainda que não esteja explícito o maior valor à língua de sinais como ponto de partida para um possível letramento. No item b, a necessidade de formação é declarada, é reconhecida, mas não como algo que seja ativo por parte do docente, deixando subentender que a formação deve chegar como iniciativa de outrem (setor ou pessoa). Os itens c e d apontam para fissuras na parceria entre os profissionais que atuam com a educação de surdos, porém, o reconhecimento por parte dos docentes de que esse aspecto é relevante apresenta-se como avanço.

CONCLUINDO A ESCRITA EM TELA

Por meio da análise dos dados, a pesquisa constatou: (i) os professores de português não receberam uma formação inicial adequada em Libras; (ii) a maioria dos professores não buscou formação continuada em Libras, embora lecionem para estudantes surdos; (iii) a maioria dos professores emprega métodos inadequados no ensino do português aos surdos. Com isso, notamos que as escolas inclusivas que serviram de campo para a pesquisa precisam de uma reestruturação da proposta educacional para surdos que seja mais promissora na aprendizagem de português como L2 para surdos.

Reconhecemos, todavia, que a geração de dados por meio da aplicação de questionários digitais não possibilitou uma descrição detalhada da oferta de ensino do português aos surdos, no contexto da educação inclusiva, sendo essencial darmos continuidade à pesquisa, buscando compreender mais detalhadamente as respostas dos questionários. Outro ponto é que, durante a pesquisa macro, colhemos informações

juntos aos surdos e TILSP, dados vitais para termos um panorama mais completo, mas que não foram o mote deste estudo.

Diante disso, conseguimos alcançar cenas, indícios e/ou amostras das realidades pesquisadas, as quais se revelam promissoras para estudos futuros. Vale salientar também que, embora nosso *locus* seja situado, o que inviabiliza generalizações, podemos inferir que esta situação ocorra/possa ocorrer em outras escolas inclusivas brasileiras. Nossa pretensão, com essa afirmativa, direciona-se tão somente a instigar pesquisadores da área a olharem para outros contextos do chão da escola, fazendo da pesquisa instrumento para refletir e promover mudanças sociais. Nessa direção, recomendamos replicações deste estudo ou similares que visem a analisar a formação docente e aspectos da atuação no ensino do português aos surdos.

É importante ressaltar que não visamos a culpabilizar os professores regentes de português pelas contradições que identificamos no processo de ensino aos surdos, tendo em vista a proposta das escolas inclusivas. Frisamos que, somando-se a um processo formativo deficitário, ainda há outros fatores a considerar: uma carga horária de trabalho no limite, a responsabilidade com outros discentes (ouvintes e/ou com outras deficiências), planejamento, pressão dos sistemas de avaliação da educação básica, interferência de elementos socioeconômicos e familiares dos discentes (surdos e ouvintes), entre outros aspectos que atravessam a prática pedagógica e desafiam cotidianamente os professores da educação básica.

Nessa perspectiva, as escolas que servirão de campo da pesquisa podem promover capacitações voltadas para uma mudança social na perspectiva dos alunos surdos e da língua de sinais. Neste contexto, a parceria entre os profissionais que trabalham com a educação de surdos e as escolas inclusivas é fundamental para o ensino de português relevante para as vivências visuais e culturais dos indivíduos surdos.

Como indica o título deste tópico, chegamos à conclusão em termos da produção textual neste espaço, mas a continuidade das discussões é indispensável como alicerce na construção de políticas educacionais e linguísticas para a comunidade surda em toda diversidade que a compõem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Resolução N.º 4**, de 2 de Outubro de 2009, Conselho Nacional de Educação. Institui Diretrizes Operacionais Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Brasília, 2 out. 2009. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-resolucao-no-04-de-2009-diretrizes-operacionais-para-o-atendimento-educacional-especializado-aee/>. Acesso em: 19 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

COSTA, Otávio Santos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.10, n.5, p. 759-772, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7923> Acesso em: 16 out. 202.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de et al. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno introdutório**. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

GOMES, Marise Porto. **Formação de Professores Bilíngues para a educação de surdos: fazeres, saberes e aprendizagens**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

KENDRICK, Danielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e Formação Docente: da Constatação à Superação de Hierarquias. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/q4YtCpbt9bmYH6GdsbbpnHc/?lang=pt>. Acesso em: 15 set. 2024.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo a ler "com outros olhos": relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 5, n. 36, p. 175-195, maio/ago. 2010.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Formação de professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v.29, nesp., p. 279-299, 2015. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/29983/18249> Acesso em: 26 out. 2024.

MARAMALDO JÚNIOR, Elton César Soeiro. **Aspectos da aprendizagem e produção escrita do português pelos surdos: um enfoque na concordância verbal.** 2023. 157 f. Dissertação (Doutorado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

MOURA, Anaisa Alves de; FREIRE, Edileuza Lima; FELIX, Neudiane Moreira. Escolas bilíngues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 1283-1295, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10172>. Acesso em 18 jul. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

PAZ, Liliane Lima; RIBEIRO, Gilmara dos Reis. Ensino de Português para surdos na formação docente: uma discussão em favor de uma educação linguística ampliada. **Migulim - Revista Eletrônica do Netlli**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 415-441, 3 set. 2024. Disponível em: <http://revistas.urca.br/index.php/MigREN/article/view/1478>. Acesso em 12 out. 2024.

PINHEIRO, Lucineide Machado. A (in) definição do papel do professor regente e do intérprete educacional na escola 'inclusiva': entre zonas de conflito e possibilidades de colaboração. **Revista E-Curriculum**, [S.L.], v. 18, n. 4, p. 2029-2051, 16 dez. 2020. Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). Disponível em : <https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2799>. Acesso em 10 out. 2024.

SILVA, Rosane Aparecida Favoreto da; SEABRA, Alessandra Gotuzzo. Crianças surdas e experiências com a palavra escrita. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-19, abr. 2022.

TOSTES, Raíssa Siqueira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Surdo bilíngue: para além de um sujeito usuário de duas línguas. **Interfaces Científicas: Educação**, v.8 n.3, 541-553. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/6152>. Acesso em 08 out. 2024.