CAPÍTULO 5

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2) PARA SURDOS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, LETRAMENTO VISUAL E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Delcimar Filipin [1]

Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) e Assistente Técnico-Pedagógico do Governo de Santa Catarina

RESUMO: Este artigo analisa o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, considerando práticas pedagógicas, letramento visual e educação bilíngue. A discussão, fundamentada em pesquisa bibliográfica, reconhece a Libras como primeira língua, meio de instrução e base para a aprendizagem do português escrito. Examina-se a necessidade de superar métodos centrados na memorização de palavras, na cópia e em exercícios gramaticais descontextualizados, priorizando gêneros discursivos, leitura significativa, produção textual, interação e reescrita. Destacam-se estratégias visuais e multimodais, mediação em Libras, aprendizagem colaborativa e avaliação formativa da interlíngua. Os resultados indicam que o desenvolvimento da escrita depende de acesso linguístico, planejamento curricular, materiais bilíngues e formação docente específica. Conclui-se que uma pedagogia bilíngue e visual amplia a compreensão, a autoria e a participação social dos estudantes surdos, garantindo o português escrito como instrumento de conhecimento, comunicação, autonomia e exercício de direitos em diferentes contextos educacionais e sociais na sociedade brasileira.

Palavras-chave: Língua Portuguesa como L2; educação de surdos; Libras; letramento visual; educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

A educação linguística de estudantes surdos ocupa posição central no debate brasileiro sobre direitos, escolarização e participação social. Embora a Língua Brasileira de Sinais (Libras) tenha sido reconhecida como meio legal de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436/2002 e sua presença na educação tenha sido regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, a concretização de uma proposta bilíngue permanece marcada por distâncias entre os princípios normativos e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas. Uma dessas distâncias aparece no ensino da Língua Portuguesa, frequentemente organizado segundo procedimentos concebidos para estudantes ouvintes, mesmo quando se destina a sujeitos cuja primeira língua é de modalidade visual-espacial.

Para os surdos sinalizantes, a aprendizagem da Língua Portuguesa não corresponde à continuidade espontânea de uma língua adquirida pela via oral-auditiva. Trata-se da aprendizagem de uma segunda língua, sobretudo em sua modalidade escrita, mediada por uma primeira língua visual. Essa condição exige reconhecer que Libras e português possuem estruturas, modalidades e formas de circulação distintas. O ensino não pode, portanto, ser reduzido à memorização de vocabulário, à cópia de frases ou ao treinamento descontextualizado de regras gramaticais. Ele precisa promover a inserção do estudante nas práticas sociais de leitura e escrita e

possibilitar que os conhecimentos constituídos em Libras sustentem a compreensão e a produção de sentidos em português.

Pereira (2014) observa que parte significativa das dificuldades atribuídas historicamente aos alunos surdos decorre das concepções de língua e das metodologias utilizadas pela escola. Quando a língua é tratada apenas como código e a Libras é excluída do processo pedagógico, o estudante pode aprender a reconhecer palavras e estruturas isoladas sem compreender o funcionamento discursivo dos textos. Em sentido diferente, uma perspectiva discursivo-interacionista toma a Libras como base para a constituição do conhecimento de mundo, para a interlocução e para a reflexão sobre a segunda língua.

O problema não se limita à escolha de uma técnica de ensino. Ele envolve políticas linguísticas, formação docente, organização curricular, disponibilidade de materiais bilíngues e condições concretas de interação. Muniz (2017) associa os obstáculos do ensino de português como L2 à fragilidade de políticas capazes de garantir educação bilíngue, currículo específico e materiais adequados. Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), ao analisarem narrativas de professores da Baixada Fluminense, demonstram que as determinações legais repercutem diretamente no trabalho docente, mas não eliminam as incertezas metodológicas presentes nos anos iniciais e nas salas inclusivas.

A visualidade constitui outro eixo indispensável. O letramento visual não significa apenas acrescentar figuras a exercícios tradicionais, mas organizar relações entre imagens, vídeos, Libras, escrita, gêneros discursivos e experiências sociais. Recursos visuais tornam-se pedagogicamente relevantes quando participam da construção conceitual e oferecem ao estudante condições de formular hipóteses, comparar formas linguísticas e compreender as finalidades sociais dos textos. A revisão de Welter, Vidor e Cruz (2015) indica que textos, imagens, dramatizações, conversas e temas de interesse dos estudantes aparecem entre as estratégias favoráveis à aprendizagem da leitura e da escrita por surdos.

Também é necessário evitar uma compreensão homogênea da experiência surda. Os estudantes chegam à escola com histórias linguísticas diversas: alguns adquirem Libras precocemente; outros têm contato tardio e fragmentado com uma língua plenamente acessível; alguns convivem com comunidades surdas; outros permanecem em ambientes predominantemente ouvintes. As experiências de escolarização, o repertório de leitura, a faixa etária e as condições familiares interferem na aprendizagem. A metodologia de português L2 precisa considerar essas trajetórias sem transformar diferenças linguísticas em incapacidade cognitiva.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar fundamentos e práticas pedagógicas para o ensino da Língua

Portuguesa como segunda língua, em sua modalidade escrita, para estudantes surdos, articulando educação bilíngue, letramento visual, interação em Libras e produção textual. Especificamente, busca-se discutir a função da Libras como língua de instrução e mediação; examinar limites de práticas centradas no código; sistematizar estratégias de leitura e escrita; e refletir sobre formação docente, currículo, avaliação e materiais didáticos.

A discussão possui natureza bibliográfica e interpretativa. O corpus teórico reúne artigos que abordam princípios metodológicos, alfabetização, interlíngua, gêneros textuais, aprendizagem coletiva, práticas visuais, formação de professores e experiências de ensino. Entre os autores mobilizados encontram-se Pereira (2014), Pires (2014), Finau (2014), Almeida, Santos e Lacerda (2015), Welter, Vidor e Cruz (2015), Madeira (2016), Muniz (2017), Steyer, Maquieira e Fronza (2017), Sousa (2018), Almeida e Lacerda (2019), Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019), Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019), Freitas (2020), Borges e Härter (2021), Claudio e Quiles (2022) e Prado (2024). A leitura conjunta dessas pesquisas permite compreender o ensino de português L2 como prática linguística, cultural e política, e não como simples adaptação do ensino destinado aos ouvintes.

O texto está organizado em três seções principais. Após esta INTRODUÇÃO, o REFERENCIAL TEÓRICO discute a educação

bilíngue e o estatuto das línguas, as concepções de ensino, a visualidade, a leitura, a escrita, os gêneros discursivos, a interlíngua, as práticas colaborativas, os materiais, a avaliação e a formação docente. Por fim, as Coniderações finais retomam os argumentos centrais e indicam princípios para uma pedagogia comprometida com os direitos linguísticos e com a autoria dos estudantes surdos.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação bilíngue de surdos parte do reconhecimento de que Libras e Língua Portuguesa não desempenham funções idênticas no percurso escolar. A Libras, quando adquirida como primeira língua, possibilita interação, formação conceitual, acesso ao currículo e constituição de pertencimentos culturais. O português escrito, por sua vez, amplia a participação em práticas sociais da sociedade majoritária e permite acesso a diferentes esferas de circulação do conhecimento. Essa distribuição funcional não estabelece hierarquia entre as línguas; procura garantir condições de aquisição e aprendizagem compatíveis com a modalidade visual de experiência linguística.

Pereira (2014) sustenta que o conhecimento de mundo e de língua constituído em Libras oferece a base para a aprendizagem do português. Esse princípio desloca a Libras de uma função acessória ou tradutória para o centro do processo educativo. Em uma aula de L2, a língua de sinais pode ser utilizada para apresentar o contexto de um

texto, discutir intenções comunicativas, explicitar conceitos, comparar estruturas, formular perguntas e revisar produções. O estudante não precisa suspender sua primeira língua para aprender a segunda; ele mobiliza seus recursos linguísticos para construir novas relações de sentido.

O bilinguismo educacional exige ambientes nos quais as línguas tenham presença real e planejada. Não basta a presença eventual de um intérprete se o currículo, os materiais, a avaliação e a interação continuam organizados exclusivamente em português. Claudio e Quiles (2022) defendem que o ambiente escolar ofereça oportunidades linguísticas ricas em informações e interações, reconhecendo as características e os valores sociais de cada língua. A qualidade do ensino depende, assim, do acesso à Libras, da convivência com pares sinalizantes e de professores capazes de mediar conhecimentos em uma perspectiva bilíngue.

Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) evidenciam que a legislação produz efeitos na formação e na prática docente, especialmente porque estabelece o ensino de português escrito para surdos. Entretanto, a existência da norma não define, por si só, como organizar sequências didáticas, selecionar textos, trabalhar dificuldades linguísticas ou avaliar produções. A realização do direito depende de políticas de formação, de tempo de planejamento, de equipes bilíngues e da produção de orientações curriculares específicas.

A distinção entre primeira e segunda língua também impede que a escrita do estudante surdo seja medida exclusivamente pelos parâmetros de aquisição da criança ouvinte. As condições de acesso são diferentes e podem incluir contato tardio com Libras e experiências restritas de leitura. Freitas (2020) chama atenção para a coexistência de processos de alfabetização em Libras, inclusive mediante sistemas de escrita de sinais, e em português escrito. A alfabetização bilíngue requer clareza sobre os sistemas envolvidos e sobre o fato de que a escrita alfabética não representa diretamente a Libras.

Nessa perspectiva, português L2 não deve significar um currículo simplificado. O estudante surdo tem direito à diversidade textual, à literatura, à escrita acadêmica e às práticas de linguagem valorizadas socialmente. O que se modifica é a via de mediação e a progressão pedagógica. As explicações precisam ser acessíveis em Libras; os textos precisam ser contextualizados; os conhecimentos prévios devem ser ativados; e a reflexão linguística deve emergir de situações comunicativas significativas.

A educação bilíngue assume, ainda, dimensão identitária e política. Muniz (2017) relaciona a efetivação do ensino de L2 à superação da exclusão linguística e à garantia de políticas consistentes. Considerar Libras como língua de instrução significa reconhecer os surdos como sujeitos de uma experiência linguística visual e como

participantes de comunidades que produzem conhecimentos. Essa concepção combate modelos que entendem a surdez apenas como déficit e que subordinam o êxito escolar à aproximação do padrão ouvinte.

Portanto, o estatuto do português como L2 reorganiza objetivos, métodos e responsabilidades. A escola deixa de atribuir o insucesso ao estudante e passa a examinar a acessibilidade das práticas oferecidas. O desafio consiste em assegurar domínio progressivo da escrita sem apagar a primeira língua. Essa articulação constitui o fundamento para as escolhas pedagógicas discutidas nas subseções seguintes.

As práticas de português para surdos foram frequentemente marcadas pela concepção de língua como conjunto de unidades a serem decodificadas. Nessa lógica, predominam lista de palavras, cópias, preenchimento de lacunas e frases isoladas. Embora atividades de sistematização possam integrar o ensino, sua utilização como eixo principal limita a compreensão de que a linguagem se realiza em textos situados socialmente. Pereira (2014) mostra que a decodificação não assegura compreensão: um estudante pode reconhecer palavras e ainda não reconstruir os sentidos do enunciado.

A perspectiva discursivo-interacionista desloca o foco da forma isolada para o uso da linguagem. Ler implica considerar quem escreve, para quem, com qual finalidade, em que suporte e em qual

contexto. Escrever implica assumir uma posição enunciativa, selecionar informações, organizar argumentos e revisar o texto em função do interlocutor. A gramática continua relevante, porém é trabalhada em relação aos efeitos de sentido e às necessidades que surgem durante a leitura e a produção.

Almeida, Santos e Lacerda (2015) analisam estratégias didáticas pautadas na abordagem bilíngue e defendem que as dificuldades de leitura e escrita não sejam naturalizadas como consequências inevitáveis da surdez. Quando Libras participa efetivamente da aula e as tarefas possuem finalidade compreensível, os estudantes podem elaborar hipóteses sobre o português e rever suas escolhas. A mediação docente transforma o erro em material de reflexão, em vez de utilizá-lo apenas para classificação.

O ensino contextualizado requer partir de textos integrais e de gêneros reconhecíveis. Antes de focalizar uma preposição, um pronome ou uma forma verbal, o professor pode explorar o propósito do texto, sua organização e os sentidos construídos. Depois, determinados recursos linguísticos são examinados para compreender como contribuem para coesão, referenciação, temporalidade ou argumentação. Por fim, o estudante retorna ao texto e aplica o conhecimento em uma situação de produção ou revisão.

Lins (2014), ao abordar o emprego do pronome relativo “que” em textos acadêmicos, ilustra a possibilidade de articular conteúdo

gramatical e uso discursivo. O trabalho com estruturas específicas torna-se mais produtivo quando vinculado a gêneros reais e a necessidades observadas na produção dos estudantes. Em vez de apresentar uma regra abstrata seguida de frases artificiais, a oficina permite investigar como o recurso aparece na escrita acadêmica e quais funções desempenha.

Essa mudança exige avaliação diagnóstica. Antes de planejar, o professor precisa conhecer o repertório em Libras, as experiências de leitura, os gêneros já conhecidos e as estratégias utilizadas pelo grupo. Turmas de estudantes surdos não são linguisticamente uniformes. Uma mesma atividade pode ser acessível a quem adquiriu Libras precocemente e excessivamente abstrata para quem ainda está consolidando sua primeira língua. O diagnóstico orienta apoios distintos sem reduzir as expectativas curriculares.

A abordagem textual não elimina o ensino explícito da língua. Ao contrário, oferece motivos para sistematizar. Almeida e Lacerda (2019) registram avanços na organização da escrita de participantes surdos em oficinas de reescrita coletiva, incluindo sequência lógica, coesão, coerência, adequação verbal, preposições e adjetivos. O dado sugere que a reflexão sobre formas linguísticas ganha significado quando responde a problemas concretos de comunicação e narratividade.

A superação do ensino centrado no código também implica ampliar a circulação dos textos produzidos. Cartas, relatos, resenhas, notícias, campanhas, verbetes, trabalhos acadêmicos e publicações digitais devem possuir interlocutores e finalidades. Quando a escrita existe apenas para a correção do professor, reduz-se seu valor social. Quando circula em mural, blog, livro da turma, evento ou comunidade, o estudante pode perceber a revisão como parte do compromisso com o leitor.

Assim, uma concepção discursiva integra forma, sentido e interação. Ela não substitui uma lista de exercícios por outra supostamente visual, mas reorganiza a unidade de ensino. O texto e a situação social tornam-se pontos de partida e de chegada; Libras sustenta a negociação de sentidos; e os elementos linguísticos do português são estudados como recursos para agir discursivamente.

A visualidade é constitutiva do modo pelo qual muitos surdos acessam informações e organizam experiências. No ensino de português L2, seu reconhecimento deve ultrapassar o emprego decorativo de imagens. Letramento visual envolve interpretar, produzir e relacionar significados construídos em diferentes modos: sinais, escrita, fotografias, ilustrações, diagramas, vídeos, disposição espacial e expressões corporais. A atividade pedagógica precisa ensinar o estudante a ler essas relações e a utilizá-las na passagem entre Libras e português.

Welter, Vidor e Cruz (2015), em revisão sobre intervenções de leitura e escrita, destacam textos escritos, imagens, dramatizações, conversas e assuntos de interesse dos estudantes como estratégias facilitadoras. As autoras também mencionam a organização espacial da sala para favorecer a comunicação. Esses resultados mostram que a dimensão visual não se restringe ao material: ela inclui iluminação, disposição dos participantes, possibilidade de contato visual e tempo necessário para alternar a atenção entre professor, intérprete, quadro e texto.

Uma sequência visual pode começar pela apresentação, em Libras, de uma situação social ou narrativa. Fotografias ou trechos de vídeo ajudam a construir o contexto; em seguida, os estudantes levantam hipóteses sobre o gênero e seu conteúdo. A leitura do texto em português é realizada com objetivos definidos, e não palavra por palavra. Recursos como marcação de partes, mapas conceituais, linhas do tempo e quadros de personagens podem apoiar a compreensão sem substituir o contato com o texto integral.

Prado (2024) apresenta o Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos (MEPEVIS), dirigido aos anos iniciais. A proposta sistematiza tipos e fases de ensino e destaca experiências significativas na aprendizagem. Sua contribuição reside em reconhecer que o ensino visual precisa ser planejado e progressivo. Não se trata de oferecer estímulos dispersos, mas de construir relações

entre conceituação, fixação, avaliação e generalização, respeitando o processo de aprendizagem da criança surda.

As tecnologias digitais ampliam as possibilidades de integração modal. Vídeos em Libras, glossários visuais, documentos colaborativos, animações, legendas e plataformas de autoria podem apoiar a compreensão e a produção. Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019) identificam, na literatura revisada, as tecnologias digitais entre os elementos capazes de contribuir para superar barreiras. Contudo, a tecnologia só se torna acessível quando o desenho da atividade mantém Libras visível, evita excesso de informações simultâneas e define objetivos linguísticos claros.

O letramento visual também envolve criticidade. Imagens não são transparentes ou universais; elas selecionam perspectivas, silenciam elementos e constroem representações. O estudante pode analisar enquadramento, cores, legendas, relação entre texto e imagem e circulação em redes sociais. Essa leitura favorece o desenvolvimento de repertório discursivo e prepara para a produção de gêneros multimodais, como cartazes, infográficos, vídeos legendados e narrativas bilíngues.

Para evitar uma pedagogia baseada em equivalências mecânicas, é importante reconhecer que nem toda palavra portuguesa possui um único sinal correspondente e que um sinal pode assumir sentidos distintos conforme o contexto. A construção conceitual deve

anteceder a associação lexical. O professor pode explorar o conceito em Libras, apresentar exemplos, contrastar usos e somente depois examinar as formas escritas. Esse procedimento reduz a memorização vazia e favorece redes semânticas mais amplas.

A visualidade precisa, ainda, orientar a gestão da atenção. Um estudante não consegue observar simultaneamente uma explicação sinalizada e copiar um conteúdo extenso. O professor deve alternar momentos de exposição, observação, leitura e registro; manter materiais visuais disponíveis; e garantir pausas para perguntas. Essas decisões aparentemente simples têm impacto direto na compreensão e constituem parte da acessibilidade linguística.

Desse modo, o letramento visual articula linguagem, espaço e multimodalidade. Ele não substitui o ensino da escrita, mas cria condições para que o português seja compreendido dentro de uma rede de sentidos acessível. Quanto mais integrada for a relação entre Libras, experiência visual e texto, maiores são as possibilidades de participação do estudante nas práticas de leitura e produção.

A leitura ocupa papel decisivo na aprendizagem do português escrito. Para estudantes que não acessam plenamente a língua pela via auditiva, a exposição frequente a textos diversificados constitui uma das principais formas de observar seu funcionamento. Pereira (2014) recomenda ampliar intensamente as experiências de leitura, pois é por meio delas que os estudantes podem inserir-se no funcionamento

linguístico-discursivo da Língua Portuguesa. Essa exposição, entretanto, precisa ser acompanhada por mediação e objetivos de compreensão.

O ensino de leitura pode organizar-se em três movimentos articulados. Antes da leitura, ativam-se conhecimentos prévios em Libras, examinam-se suporte, título, imagens e autoria, e formulam-se hipóteses. Durante a leitura, localizam-se informações, estabelecem-se relações, identificam-se vozes e observam-se recursos linguísticos relevantes. Depois da leitura, discutem-se interpretações, retomam-se hipóteses e realizam-se produções relacionadas ao gênero. Tal percurso afasta a prática de traduzir cada palavra isoladamente.

Os gêneros discursivos oferecem uma organização concreta para o currículo. Cada gênero reúne finalidades, interlocutores, formas composicionais e recursos linguísticos relativamente recorrentes. O trabalho com carta de reclamação analisado por Pires (2014), por exemplo, permite discutir destinatário, apresentação do problema, argumentos, pedido de providência e fórmulas de encerramento. Ao mesmo tempo, cria uma situação na qual os estudantes colaboram e utilizam a escrita para intervir em uma questão de sua escola.

Steyer, Maquieira e Fronza (2017) refletem sobre atividades de português escrito desenvolvidas com crianças surdas nos anos iniciais. O estudo reforça a necessidade de planejar experiências adequadas à faixa etária e ao contexto bilíngue, considerando Libras e português ao

longo da escolarização. Desde os primeiros anos, as crianças podem interagir com textos reais, compreender suas funções e produzir registros com diferentes níveis de apoio.

A produção textual deve ser compreendida como processo. Planejamento, primeira versão, discussão, revisão, reescrita e circulação são etapas que permitem ao estudante observar a própria escrita e tomar decisões. Almeida e Lacerda (2019) mostram que a reescrita coletiva, mediada em Libras, favorece avanços na organização textual. Durante a atividade, os participantes podem explicar suas escolhas, comparar alternativas e perceber elementos que dificilmente seriam aprendidos por correção individual silenciosa.

A revisão precisa priorizar aspectos de acordo com o objetivo da sequência. Corrigir simultaneamente todos os desvios pode ocultar os progressos e transformar o texto em um conjunto de marcas vermelhas. Em uma narrativa, a atenção inicial pode recair sobre sequência, personagens e referenciação; em uma carta, sobre clareza do pedido e argumentos; em um resumo, sobre seleção de ideias e articulação. Questões ortográficas e morfossintáticas são retomadas progressivamente e relacionadas à legibilidade do texto.

Borges e Härter (2021) analisam a apropriação do português escrito por estudantes surdos do oitavo ano a partir de atividades com quatro gêneros textuais. Os resultados indicam que os aprendizes podem apropriar-se da escrita sem intermediação da oralidade, embora

encontrem dificuldades estruturais e de compreensão. Esse achado sustenta a necessidade de abandonar a ideia de que a fala é passagem obrigatória para a escrita e reforça a função mediadora de Libras e dos gêneros.

A leitura literária merece espaço próprio. Narrativas, poemas, contos e literatura surda ampliam repertórios e permitem experiências estéticas que não devem ser subordinadas exclusivamente à gramática. Obras em português podem ser apresentadas com mediações em Libras, performances, imagens e debates. O objetivo é formar leitores capazes de construir interpretações, reconhecer estilos e estabelecer relações entre textos, culturas e experiências.

Nos anos finais e no ensino superior, a progressão deve incluir gêneros acadêmicos. O estudo de Lins (2014) sobre pronome relativo em textos acadêmicos evidencia demandas específicas de estudantes surdos nesse nível. Resumos, resenhas, projetos, artigos e relatórios requerem ensino explícito de organização, referenciação, citação e argumentação. A familiaridade com gêneros cotidianos não garante automaticamente domínio da escrita acadêmica; são necessárias oficinas contínuas e acompanhamento bilíngue.

Em todos os níveis, a seleção textual deve equilibrar acessibilidade e complexidade. Adaptar não significa empobrecer. O professor pode manter o texto original e oferecer apoios: contextualização em Libras, glossário construído coletivamente,

perguntas orientadoras, esquemas e leitura compartilhada. A retirada excessiva de elementos linguísticos priva o estudante do contato necessário com a L2 e pode limitar seu desenvolvimento.

A circulação social finaliza o processo. Publicar uma carta, apresentar uma resenha, organizar uma exposição ou disponibilizar uma produção bilíngue atribui sentido à revisão. O estudante passa a escrever para alguém e assume autoria. Essa experiência é fundamental para que o português deixe de representar somente uma disciplina escolar difícil e se torne recurso de participação social.

O conceito de interlíngua contribui para compreender a escrita de aprendizes de segunda língua como sistema em desenvolvimento. Em vez de interpretar toda diferença em relação à norma como falha aleatória, a análise procura identificar regularidades, hipóteses e influências das línguas conhecidas. No caso dos surdos, a escrita pode evidenciar relações com a estrutura de Libras, com o repertório de português já construído e com as estratégias utilizadas para resolver demandas comunicativas.

Finau (2014) investiga a formação da interlíngua na aquisição do português escrito, tomando a categoria aspectual como exemplo. Os resultados apontam tanto a formação de um sistema intermediário quanto a influência do período de contato com Libras na organização da língua-alvo. A pesquisa é especialmente relevante por mostrar que a aquisição não se reduz à transferência direta de sinais para palavras;

envolve reorganizações linguísticas progressivas e sensíveis à trajetória de acesso à primeira língua.

Sousa (2018), ao acompanhar a escrita de surdos em português L2 e inglês L3, observa o desenvolvimento de estratégias de comunicação e a redução progressiva da dependência das línguas previamente conhecidas em determinados momentos do curso. O estudo evidencia a capacidade dos aprendizes de mobilizar repertórios plurilíngues e construir conhecimentos específicos nas novas línguas. Essas estratégias devem ser analisadas como recursos de aprendizagem, e não reprimidas automaticamente.

A avaliação formativa precisa registrar o que o estudante já consegue realizar e quais apoios ainda necessita. Critérios podem incluir adequação ao gênero, desenvolvimento temático, sequência de ideias, coesão, escolha lexical, construção sintática e convenções da escrita. A ponderação desses critérios varia conforme o nível de ensino e o objetivo da atividade. Uma rubrica previamente discutida em Libras torna o processo mais transparente e permite autoavaliação.

É igualmente importante distinguir compreensão conceitual e domínio da forma escrita. Um estudante pode demonstrar conhecimento complexo em Libras e ainda não dispor dos recursos necessários para registrá-lo em português. Se toda avaliação curricular ocorre apenas na L2, o resultado pode medir proficiência linguística em vez de aprendizagem do conteúdo. Em educação bilíngue,

instrumentos em Libras e em português devem ser articulados de acordo com o objeto avaliado.

A correção docente pode ser organizada em camadas. Na primeira, verifica-se se o texto cumpre sua finalidade e comunica a ideia central. Na segunda, examinam-se organização e relações entre partes. Na terceira, selecionam-se aspectos linguísticos que serão objeto de intervenção. Comentários em Libras gravada, conferências individuais, marcações combinadas e reescrita coletiva podem tornar o retorno mais acessível. A simples substituição da forma produzida pela forma considerada correta oferece pouca oportunidade de reflexão.

A comparação entre Libras e português pode apoiar a consciência metalinguística, desde que não seja apresentada como correspondência palavra por palavra. O professor pode explorar formas de marcar tempo, estabelecer referentes, ordenar constituintes ou retomar informações nas duas línguas. Essa análise contrastiva ajuda a compreender por que determinadas escolhas aparecem na escrita e quais recursos o português utiliza para produzir efeitos semelhantes.

A noção de interlíngua também protege o estudante de avaliações deficitárias. Dizer que o surdo “não sabe português” apaga diferentes níveis de conhecimento e impede uma intervenção precisa. Descrever que o texto apresenta organização temática, mas necessita

desenvolver mecanismos de referenciação e flexão verbal, fornece informação pedagógica útil. Avaliar é produzir conhecimento sobre o processo para orientar os próximos passos.

Consequentemente, o erro deve ser tratado como indício. Alguns padrões podem revelar generalização de regra; outros, influência de Libras; outros, contato insuficiente com determinado gênero. Cabe ao professor reunir produções ao longo do tempo, comparar versões e observar transformações. Portfólios bilíngues são instrumentos adequados porque preservam vídeos, rascunhos, textos revisados e reflexões do estudante.

Uma avaliação comprometida com a aprendizagem combina exigência e acessibilidade. Não se trata de aceitar indefinidamente qualquer forma escrita, nem de impor a norma sem mediação. O objetivo é oferecer condições para que o estudante compreenda as convenções, amplie escolhas e produza textos cada vez mais adequados aos contextos de circulação.

A aprendizagem de uma segunda língua é intensamente social. Estudantes formulam hipóteses, negociam significados, solicitam esclarecimentos e se apropriam de recursos observados na interação. Em turmas de surdos, a comunicação entre pares em Libras pode constituir espaço privilegiado de elaboração. Pires (2014) analisa estratégias de andaimento em interações de estudantes durante uma

unidade sobre carta de reclamação e identifica a construção coletiva necessária à realização da tarefa.

O andaimento corresponde ao apoio temporário oferecido por um interlocutor para que outro realize uma ação ainda não plenamente autônoma. Em sala, pode ocorrer quando um colega retoma uma informação, apresenta exemplo, reformula uma pergunta ou sugere uma organização para o texto. O professor também oferece apoios, mas a interação entre pares amplia as oportunidades de participação e reconhece que os estudantes são produtores de conhecimento.

Almeida e Lacerda (2019) descrevem oficinas nas quais participantes surdos e educadores ouvintes reescrevem coletivamente uma história com Libras como língua de interlocução. A prática permite tornar visíveis as decisões da escrita. Os estudantes discutem a sequência, observam alternativas e relacionam escolhas gramaticais às necessidades narrativas. A escrita deixa de ser atividade individual opaca e torna-se objeto compartilhado de investigação.

A mediação em Libras precisa ser planejada pelo professor e não delegada integralmente ao intérprete. Quando há intérprete educacional, sua atuação integra uma equipe, mas a responsabilidade pelo ensino permanece coletiva. Professores de português L2 necessitam competência para organizar objetivos e materiais bilíngues e, idealmente, comunicar-se em Libras. Professores surdos possuem contribuição decisiva na construção de práticas visuais, na

modelização linguística e na aproximação com experiências culturais surdas.

A organização física da aula interfere na interação. Disposição em círculo ou semicírculo, iluminação adequada e ausência de barreiras visuais favorecem trocas sinalizadas. Materiais devem permanecer visíveis enquanto são discutidos, evitando que o estudante precise escolher entre acompanhar a sinalização e observar o texto. Welter, Vidor e Cruz (2015) incluem a adequação espacial entre as estratégias facilitadoras da comunicação e da aprendizagem.

O trabalho em grupos precisa evitar que apenas estudantes com maior domínio linguístico assumam todas as decisões. Papéis podem ser alternados: responsável por apresentar a síntese em Libras, registrar ideias, localizar informações, revisar organização ou comparar versões. A tarefa deve exigir interdependência e oferecer tempo para que todos compreendam o problema. A observação do professor orienta intervenções sem interromper a autonomia do grupo.

As rodas de leitura bilíngue são outro dispositivo produtivo. Um texto pode ser discutido em Libras, com diferentes interpretações apresentadas pelos estudantes. Em seguida, o grupo retorna ao português para localizar marcas que sustentam as leituras. Esse movimento evita que a sinalização se transforme em tradução pronta fornecida antes do contato com o texto; ela funciona como espaço de argumentação e de construção coletiva.

Ambientes colaborativos também favorecem dimensão afetiva. Muitos estudantes acumulam experiências de fracasso e correção punitiva em português. A possibilidade de perguntar em Libras, testar formas e receber retorno respeitoso reduz a ansiedade e fortalece a disposição para escrever. Isso não significa ausência de critérios, mas construção de uma cultura em que a revisão é parte normal do trabalho de qualquer autor.

Portanto, interação e mediação não são complementos metodológicos. Elas constituem condições para que o estudante compreenda o objeto de aprendizagem, verbalize raciocínios e se aproprie de novas formas. O professor organiza situações em que Libras circula plenamente e em que o português escrito se torna objeto de ação compartilhada.

A consolidação do português L2 requer materiais que expressem a perspectiva bilíngue desde sua concepção. Muitas escolas ainda utilizam livros elaborados para crianças ouvintes e acrescentam imagens ou interpretação em Libras sem alterar objetivos e sequências. Essa adaptação pode ser útil pontualmente, mas não substitui materiais que considerem a modalidade visual, as trajetórias linguísticas dos estudantes e a relação entre Libras e português.

Madeira (2016), ao mapear pesquisas sobre metodologias de português L2 entre 2002 e 2016, chama atenção para a necessidade de ampliar a investigação acadêmica e escolar. A produção metodológica

ainda precisa aproximar resultados de pesquisa, formação e cotidiano da sala. Professores frequentemente reconhecem a importância do bilinguismo, mas não dispõem de repertório suficiente para transformar o princípio em planejamento diário.

Muniz (2017) identifica formação docente, inclusão, metodologia e ausência de materiais entre os discursos recorrentes sobre o ensino de português para surdos. A falta de política linguística efetiva produz soluções isoladas e dependentes do esforço individual. Um sistema educacional comprometido com o direito à L2 deve manter equipes de produção, revisar currículos, disponibilizar acervos bilíngues e assegurar formação continuada.

Materiais bilíngues podem integrar vídeo em Libras, texto escrito, imagens e atividades de produção, mas precisam preservar a autonomia de cada língua. Uma janela de Libras não deve ser tratada como elemento secundário, pequena ou de difícil visualização. Da mesma forma, a tradução sinalizada não elimina a necessidade de ensinar o estudante a ler o texto em português. O desenho deve permitir alternância, comparação e retomada.

Prado (2024) contribui ao sistematizar um método de ensino escrito e visual para os anos iniciais. A apresentação de fases e tipos de ensino oferece referência para planejamento, acompanhamento e formação. Métodos, contudo, não devem ser aplicados como receitas universais. Sua utilização precisa considerar idade, história linguística,

contexto cultural e objetivos curriculares, mantendo abertura para avaliação e reelaboração.

O currículo de português L2 deve explicitar progressões de leitura, produção textual, análise linguística e multimodalidade. Objetivos podem ser organizados por gêneros e práticas sociais, indicando recursos linguísticos a serem explorados em cada etapa. A progressão não deve limitar estudantes surdos a frases simples; deve ampliar gradualmente a complexidade dos textos, a autonomia de leitura e a capacidade de revisar.

A formação docente necessita integrar estudos de aquisição de L2, linguística de Libras, gêneros discursivos, letramento visual, avaliação e produção de materiais. Cursos breves de Libras, embora importantes para sensibilização, não garantem a competência necessária para ensinar em ambiente bilíngue. É preciso contato contínuo com a língua, com profissionais surdos e com situações reais de planejamento e análise de produções.

Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019) concluem que estudantes surdos ainda enfrentam barreiras na aquisição da escrita, apesar das contribuições de diferentes campos. Entre as possibilidades identificadas estão revisão das políticas, aquisição precoce de Libras e tecnologias digitais. Esses fatores confirmam que a responsabilidade não pode recair somente sobre o professor individual; ela depende de articulação entre políticas linguísticas, formação, gestão e pesquisa.

A escola também precisa garantir tempo institucional para produção e compartilhamento. Bancos de sequências didáticas, glossários conceituais em Libras, registros de experiências e grupos de estudo reduzem a fragmentação. Avaliar os materiais com participação de estudantes e professores surdos é indispensável, pois acessibilidade não pode ser definida apenas por profissionais ouvintes.

Por fim, a formação deve promover postura investigativa. O professor pode registrar aulas, comparar versões de textos, identificar padrões de dificuldade e avaliar os efeitos de suas intervenções. Essa pesquisa da própria prática aproxima teoria e cotidiano e impede que metodologias sejam mantidas apenas por tradição. O ensino de português L2 exige planejamento flexível, fundamentação e disposição para reconstruir caminhos.

A síntese das pesquisas permite estabelecer princípios orientadores. O primeiro é garantir Libras como língua de instrução, interação e produção de conhecimento. Sem uma língua plenamente acessível, o estudante enfrenta barreiras para compreender objetivos, formular hipóteses e participar da reflexão metalinguística. A presença de Libras deve atravessar planejamento, aula, material e avaliação.

O segundo princípio é trabalhar com textos e gêneros desde o início. Vocabulário e gramática são ensinados dentro de situações significativas, e não como pré-requisitos intermináveis para que o estudante um dia possa ler. O texto integral oferece contexto para

compreender palavras, observar regularidades e reconhecer finalidades sociais. Apoios visuais e explicações em Libras possibilitam enfrentar a complexidade sem empobrecimento curricular.

O terceiro princípio é conceber a escrita como processo. Planejar em Libras, produzir uma versão, discutir, revisar e publicar são ações articuladas. A reescrita coletiva pode anteceder a revisão individual e modelizar estratégias. O professor seleciona focos de intervenção e registra progressos ao longo do tempo, evitando correção total e indiferenciada.

O quarto princípio é integrar visualidade e multimodalidade de maneira funcional. Imagens, vídeos, esquemas e dramatizações são escolhidos porque ajudam a construir conceitos, organizar informações ou analisar gêneros. O espaço e o tempo da aula são organizados para manter atenção visual. A tecnologia serve ao objetivo linguístico, e não o contrário.

O quinto princípio é reconhecer a interlíngua e a diversidade de trajetórias. Produções são analisadas como sistemas em desenvolvimento. O professor identifica hipóteses e necessidades, oferece apoios diferenciados e mantém expectativas elevadas. A comparação entre Libras e português é utilizada para promover consciência linguística, sem reduzir uma língua à estrutura da outra.

O sexto princípio é garantir interação entre pares e participação de sujeitos surdos na construção pedagógica. Discussões em Libras, oficinas, projetos e produção colaborativa ampliam as oportunidades de aprendizagem. Professores surdos, estudantes e comunidade devem participar da seleção de materiais e da avaliação de políticas e práticas.

O sétimo princípio é articular avaliação de conteúdo e avaliação de L2. Quando o objetivo é verificar conhecimento de ciências, história ou matemática, Libras pode ser utilizada para que a proficiência escrita não oculte o saber. Quando o objeto é português, os critérios precisam ser claros, progressivos e compatíveis com o gênero estudado. Em ambos os casos, o retorno deve ser acessível e orientar a reescrita.

O oitavo princípio é assegurar continuidade entre as etapas de escolarização. A aprendizagem do português L2 não se encerra na alfabetização, nem pode ser tratada como responsabilidade exclusiva do professor dos anos iniciais. A progressão precisa alcançar leitura literária, textos de divulgação científica, argumentação, escrita acadêmica e gêneros profissionais. Mudanças de escola ou de nível de ensino devem ser acompanhadas por registros pedagógicos que informem repertórios já construídos, apoios utilizados e objetivos em desenvolvimento, evitando recomeços sucessivos e desarticulados.

O nono princípio é vincular o ensino às experiências sociais dos estudantes sem restringi-lo ao cotidiano imediato. Temas

relacionados à comunidade surda, aos direitos linguísticos e às produções culturais podem fortalecer identificação e participação. Ao mesmo tempo, o currículo deve possibilitar acesso a campos variados do conhecimento e a debates públicos amplos. A escolha temática torna-se ponte para expandir repertórios, e não justificativa para reduzir a complexidade. Textos produzidos por autores surdos e ouvintes, em diferentes suportes, permitem discutir posições, comparar discursos e desenvolver leitura crítica.

O décimo princípio é manter diálogo sistemático com famílias e comunidade. Muitas crianças surdas chegam à escola após experiências limitadas de comunicação, sobretudo quando familiares não tiveram oportunidade de aprender Libras. A instituição pode oferecer ações de formação linguística, acervos acessíveis e orientações para práticas de leitura compartilhada. Essa aproximação não transfere à família a responsabilidade técnica pelo ensino de L2, mas amplia as situações em que a criança conversa, narra, pergunta, observa textos e atribui sentido à escrita. A participação de associações e lideranças surdas fortalece REFERÊNCIAS linguísticas e culturais que a escola isoladamente não consegue produzir.

Uma possível sequência didática reúne esses princípios: apresentação em Libras de uma situação comunicativa; exploração visual do contexto; leitura orientada de exemplares do gênero; discussão de finalidade e composição; seleção de recursos

linguísticos; planejamento coletivo; primeira produção; revisão mediada; sistematização; reescrita; circulação; e autoavaliação bilíngue. A duração e os apoios variam conforme a turma, mas a lógica mantém forma, sentido e interação integrados.

Esses princípios não eliminam os desafios estruturais, porém oferecem critérios para avaliar práticas. Uma atividade é coerente com português L2 quando permite compreensão em Libras, possui propósito discursivo, mobiliza visualidade, produz reflexão sobre a escrita e amplia autonomia. Quando se limita à cópia, à tradução palavra por palavra ou à memorização sem contexto, reproduz concepções insuficientes, ainda que utilize imagens ou sinais isolados.

A prática bilíngue e visual, portanto, exige coerência entre concepção e procedimento. Reconhecer Libras em documentos institucionais enquanto a aula permanece inacessível não realiza educação bilíngue. O compromisso efetivo aparece nas escolhas cotidianas: quem pode falar e perguntar, quais línguas circulam, como os textos são apresentados, o que se avalia e quais oportunidades de autoria são oferecidas.

Coniderações finais

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos deve ser compreendida como campo específico da educação linguística. Sua organização não pode reproduzir integralmente

métodos elaborados para ouvintes nem tomar a oralidade como passagem obrigatória para a escrita. A Libras constitui a base de interlocução, formação conceitual e acesso ao currículo, enquanto o português escrito é aprendido por meio de práticas sistemáticas de leitura, produção, análise e circulação textual.

As pesquisas analisadas convergem ao indicar que parte das dificuldades escolares não se explica pela surdez em si, mas pelas barreiras linguísticas e metodológicas. Práticas centradas em palavras e frases isoladas, exclusão de Libras, escassez de materiais bilíngues, formação insuficiente e avaliação deficitária limitam as possibilidades de aprendizagem. A superação dessas barreiras exige políticas institucionais e não apenas iniciativas individuais de professores.

A perspectiva discursivo-interacionista oferece fundamento consistente porque situa a língua em práticas sociais. O ensino parte de gêneros e textos, contextualiza propósitos, mobiliza Libras para negociar sentidos e sistematiza formas do português conforme necessidades comunicativas. A gramática não é abandonada; passa a ser ensinada como recurso para organizar, relacionar e qualificar enunciados. Estudos sobre reescrita coletiva, carta de reclamação, pronome relativo e diferentes gêneros demonstram a produtividade dessa articulação.

O letramento visual amplia esse processo ao reconhecer que a construção de sentidos ocorre por diferentes modos. Imagens, vídeos,

esquemas, dramatizações e organização espacial podem favorecer compreensão, desde que integrem objetivos linguísticos. Visualidade não equivale a simplificação ou ornamentação. Ela constitui princípio de acessibilidade, gestão da atenção e produção multimodal, especialmente quando articulada à Libras e ao texto escrito.

A noção de interlíngua permite avaliar a escrita como percurso de desenvolvimento. Diferenças em relação à norma revelam hipóteses, estratégias e relações entre repertórios. Uma avaliação formativa descreve avanços, seleciona focos de intervenção e oferece retorno em linguagem acessível. Portfólios, conferências bilíngues, rubricas e comparação entre versões favorecem a participação do estudante e tornam a revisão parte da autoria.

A interação entre pares e a mediação em Libras mostraram-se fundamentais. Oficinas colaborativas tornam visíveis as decisões de escrita e permitem que os estudantes ofereçam andaimentos uns aos outros. A presença de professores surdos e a participação da comunidade fortalecem a legitimidade linguística e cultural das práticas. Equipes bilíngues precisam atuar no planejamento, na produção de materiais e na avaliação, e não somente na tradução de aulas previamente concebidas em português.

Para avançar, redes de ensino devem elaborar currículos de português L2, manter programas contínuos de formação, produzir acervos bilíngues e garantir condições visuais de comunicação.

Universidades e escolas podem desenvolver pesquisas colaborativas que acompanhem aprendizagens por períodos mais longos e avaliem materiais em diferentes etapas da educação básica e superior. Também é necessário ampliar estudos liderados por pesquisadores surdos, reconhecendo sua produção epistemológica.

Conclui-se que uma pedagogia adequada ao português L2 combina direito linguístico, rigor acadêmico e acessibilidade. Seu objetivo não é aproximar o estudante surdo de um modelo ouvinte, mas ampliar sua autonomia para ler, escrever, estudar, trabalhar, produzir ciência e participar da vida pública em uma sociedade plurilíngue. Quando Libras, visualidade, interação e gêneros discursivos estruturam o ensino, o português pode ser apropriado como recurso de autoria, e não como instrumento de silenciamento.

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. 58, n. 2, p. 899-917, maio/ago. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/01031813865357943669l. Acesso em: 21 jul. 2026.

ALMEIDA, Djair Lázaro de; SANTOS, Glaucia Ferreira Dias dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 30-57, set./dez. 2015.

Disponível em: https://doi.org/10.17058/rea.v23i3.6033. Acesso em: 23 jul. 2026.

BORGES, Flavia Botelho; HÄRTER, Larissa Ruth Siniak dos Anjos. A apropriação da escrita do português pelo surdo. **Signótica,** Goiânia, v. 33, e67909, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.5216/sig.v33.67909. Acesso em: 26 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 2005 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 29 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 1 ago. 2026.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021. Acesso em: 4 ago. 2026.

CARVALHO, Michele Elias de; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves; SILVA, Josiane Almeida da. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 21, n. 5, e9818, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192159818. Acesso em: 7 ago. 2026.

CLAUDIO, Adriana Pereira; QUILES, Raquel Elizabeth Saes. Estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.5216/rs.v7.72965. Acesso em: 10 ago. 2026.

FINAU, Rossana. Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada,** Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1984-63982014005000023. Acesso em: 12 ago. 2026.

FREITAS, Isaac Figueredo de. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250034, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250034. Acesso em: 14 ago. 2026.

LINS, Danielle Coelho. Português como Segunda Língua para Surdos (PL2S): o emprego do pronome relativo ‘que’ em textos acadêmicos. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 42, jul./dez. 2014 Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1311. Acesso em: 16 ago. 2026.

MADEIRA, Fabiana Ferreira Braga. Metodologias de ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 24-41, jul./dez. 2016 Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1041. Acesso em: 18 ago. 2026.

MUNIZ, Valéria Campos. Discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. **Arqueiro,** Rio de Janeiro, n. 35, p. 118-131, jul./dez. 2017 Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1077. Acesso em: 19 ago. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236. Acesso em: 20 ago. 2026.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em língua de sinais. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 987-1014, 2014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-639820145563. Acesso em: 21 ago. 2026.

PRADO, Rosana. MEPEVIS/Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos: um caminho para o ensino de leitura e escrita para alunos surdos. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 51-68, jan./jun. 2024. Disponível em: https://doi.org/10.20395/re.2024.46.51-68. Acesso em: 22 ago. 2026.

SOUSA, Aline Nunes de. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-6398201812966. Acesso em: 21 jul. 2026.

STEYER, Daiana; MAQUIEIRA, Josiane; FRONZA, Cátia de Azevedo. Atividades de Língua Portuguesa escrita no contexto de alunos surdos em anos iniciais do Ensino Fundamental. **Espaço**, Rio de Janeiro, n. 48, p. 83-97, jul./dez. 2017 Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1204. Acesso em: 8 ago. 2026.

WELTER, Gabriela; VIDOR, Deisi Cristina Gollo Marques; CRUZ, Carina Rebello. Intervenções e metodologias empregadas no ensino

da escrita e leitura de indivíduos surdos: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 459-470, jul./set. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000300011. Acesso em: 17 ago. 2026.