CAPÍTULO 19

GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTUDANTES SURDOS: LEITURA, ESCRITA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES

Indira Isis Bernardes [1]

Graduada em Licenciatura em Letras-Libras pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. Possui pós-graduação em Educação Especial e Psicopedagogia pela Faculdade Alcance, concluída em 2025. Atualmente, atua na Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (Seduc-MT)

RESUMO Este artigo analisa as contribuições dos gêneros textuais para o ensino de Língua Portuguesa a estudantes surdos, considerando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. A discussão fundamenta-se em estudos sobre educação bilíngue, letramento, leitura, produção textual, gêneros discursivos, visualidade e multimodalidade. Evidencia-se que o trabalho pedagógico com gêneros possibilita aproximar o ensino das práticas sociais de linguagem, superando abordagens centradas exclusivamente na gramática e na memorização de estruturas. A análise destaca a importância de textos autênticos, sequências didáticas, mediação em Libras, recursos visuais e atividades contextualizadas para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Também são discutidos gêneros cotidianos, digitais e acadêmicos, como tirinhas, charges, anúncios, biografias do Instagram, relatórios, resumos e produções em videolibras. Conclui-se que práticas bilíngues orientadas por gêneros favorecem autonomia, participação social e ampliação das competências linguísticas dos estudantes surdos em diferentes contextos educacionais, sociais, digitais, culturais e acadêmicos contemporâneos.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Língua Portuguesa; Estudantes surdos; Educação bilíngue; Letramento.

INTRODUÇÃO

O ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos constitui um campo marcado por debates linguísticos, educacionais e metodológicos que ultrapassam a simples discussão acerca da aquisição de estruturas gramaticais. A consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua reconhecida legalmente no Brasil e a compreensão da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos produzira mudanças importantes nas concepções de ensino, de linguagem e de letramento dirigidas a esse público. A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 representam marcos desse processo, ao reconhecerem a Libras e ampliarem as condições para que a educação de surdos seja pensada a partir de suas especificidades linguísticas.

Nesse cenário, ensinar português a estudantes surdos não significa reproduzir os mesmos procedimentos tradicionalmente utilizados com alunos ouvintes, tampouco restringir o processo educativo à memorização de vocabulário, regras sintáticas, classes gramaticais ou exercícios descontextualizados. A Língua Portuguesa, para grande parte dos estudantes surdos usuários de Libras, é aprendida predominantemente em sua modalidade escrita e na condição de segunda língua. Essa situação exige metodologias capazes de considerar as relações estabelecidas entre Libras, língua

portuguesa, visualidade, leitura, escrita, conhecimento de mundo e práticas sociais.

Pereira (2014) demonstra que a adoção de uma perspectiva discursivo-interacionista modifica substancialmente a maneira de conceber o ensino da Língua Portuguesa para surdos. A Libras não deve aparecer apenas como instrumento auxiliar ou recurso para traduzir conteúdos previamente estruturados em português; ela constitui a base linguística por meio da qual conhecimentos, conceitos e relações de significação podem ser construídos. A autora relaciona essa base linguística à aprendizagem da escrita e à inserção dos estudantes no funcionamento discursivo da língua portuguesa.

A esse respeito, Pereira (2014, p. 143) apresenta uma formulação particularmente relevante:

> Apresenta uma proposta que privilegia a concepção discursivo-interacionista de língua e na qual a Língua Brasileira de Sinais é considerada primeira língua dos alunos surdos. Como primeira língua, ela fornece o arcabouço para a constituição do conhecimento da Língua Portuguesa. Em outras palavras, o conhecimento de mundo e de língua constituído na língua de sinais dá a base para o aprendizado da Língua Portuguesa pelos alunos surdos.

Esse princípio conduz à necessidade de compreender leitura e escrita como práticas de linguagem e não como habilidades puramente mecânicas. A leitura de um texto pressupõe reconhecimento de seus objetivos, interlocutores, condições de produção, contexto, escolhas

linguísticas, informações explícitas e implícitas e relações com outros textos e discursos. Da mesma maneira, escrever envolve posicionar-se como sujeito em determinada situação comunicativa, selecionar recursos linguísticos e discursivos adequados e compreender para quem, por que e em quais circunstâncias se escreve.

É nesse ponto que o trabalho pedagógico com gêneros textuais e discursivos adquire especial relevância. Os gêneros constituem formas concretas pelas quais os sujeitos participam das práticas sociais de linguagem. Notícias, receitas, convites, anúncios, histórias em quadrinhos, charges, mensagens digitais, biografias em redes sociais, relatórios, resumos acadêmicos, artigos, vídeos sinalizados e inúmeros outros gêneros não existem apenas como estruturas escolares: circulam socialmente, respondem a finalidades específicas e possibilitam diferentes formas de interação.

Pires e Campos (2012) situam explicitamente os gêneros textuais como possibilidade para o ensino do português escrito aos estudantes surdos. Os autores defendem uma prática que considere a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda, buscando criar condições educacionais que contemplem uma perspectiva bilíngue.

Neves (2013), por sua vez, argumenta que o ensino da Língua Portuguesa não pode permanecer dissociado das situações reais de comunicação. A autora propõe o trabalho com gêneros como uma

alternativa ao ensino excessivamente concentrado nas normas gramaticais, considerando que os usos da linguagem se materializam nas relações sociais e nos diferentes contextos de interação.

A relevância dessa discussão é confirmada por Peixoto e Dias (2023), que investigaram práticas pedagógicas em duas escolas bilíngues. As autoras observaram a presença de diferentes gêneros textuais nas salas de aula, mas identificaram que a simples presença desses materiais não assegurava uma exploração efetiva de suas formas, características, objetivos e situações reais de uso. Também encontraram práticas de adaptação e redução dos textos e destacaram a necessidade de experiências linguísticas contextualizadas e significativas para os estudantes surdos.

A problemática deste estudo pode, portanto, ser sintetizada na seguinte questão: de que modo o trabalho com gêneros textuais pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita em Língua Portuguesa por estudantes surdos, considerando uma perspectiva educacional bilíngue fundamentada na Libras como primeira língua e no português escrito como segunda língua?

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições dos gêneros textuais para o ensino de Língua Portuguesa a estudantes surdos, enfatizando os processos de leitura, escrita, letramento e as práticas pedagógicas bilíngues. De modo articulado, busca-se discutir a relação entre Libras e português escrito; compreender os gêneros

como práticas sociais de linguagem; analisar estratégias de ensino voltadas à leitura e à produção textual; refletir sobre a presença da visualidade e da multimodalidade; e discutir experiências pedagógicas com diferentes gêneros em contextos da educação básica e do ensino superior.

O trabalho caracteriza-se como estudo bibliográfico, de natureza qualitativa, desenvolvido a partir da interlocução entre pesquisas dedicadas à educação bilíngue de surdos, ao português como segunda língua, aos gêneros textuais e discursivos, ao letramento, à leitura, à produção escrita e à multimodalidade. Entre os trabalhos que fundamentam a análise estão Pereira (2014), Pires e Campos (2012), Neves (2013), Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), Silva (2014), Morais e Ferreira (2016), Costa e Irineu (2017), Valadão Et Al. (2017), Fernandes e Moreira (2017), Cruz e Meireles (2018), Almeida e Lacerda (2019), Medeiros e Fernandes (2020), Almeida Et Al. (2022), Pinho, Amaro e Baalbaki (2022), Peixoto e Dias (2023), Silva et al. (2023), Souza (2024) e Fagundes e Reinaldo (2024).

A reunião dessas produções permite compreender que os gêneros textuais podem contribuir para um ensino de português que ultrapasse frases descontextualizadas e exercícios estruturais, aproximando leitura e escrita das ações efetivamente realizadas pelos sujeitos na sociedade. Tal mudança adquire particular importância no ensino de estudantes surdos, para os quais a construção de sentidos em

língua portuguesa deve considerar a mediação da Libras, as experiências visuais e as condições específicas de aprendizagem de uma segunda língua.

REFERENCIAL TEÓRICO

O trabalho pedagógico com gêneros exige inicialmente uma concepção de linguagem que reconheça o caráter social, histórico, dialógico e interativo da comunicação. Nessa perspectiva, língua não se reduz a um conjunto autônomo de regras, mas se realiza por meio de sujeitos que empregam diferentes recursos linguísticos em situações concretas de interação.

Essa concepção se contrapõe a práticas pedagógicas historicamente caracterizadas pelo ensino fragmentado de regras gramaticais. Embora o conhecimento de aspectos linguísticos seja necessário para a produção escrita, ele não pode ser apresentado isoladamente da função comunicativa dos textos. O estudante precisa compreender não apenas como uma estrutura é organizada, mas também para que ela é empregada, em qual gênero aparece, quem são seus interlocutores e quais efeitos de sentido pode produzir.

Costa e Irineu (2017) destacam que o ensino formal de português aos surdos precisa estar relacionado às finalidades de ler e escrever. Para os autores, já não é suficiente compreender a aprendizagem de uma língua como assimilação de regras da gramática

padrão. O ensino deve priorizar textos autênticos e os gêneros que circulam no universo social dos aprendizes.

O interacionismo assume, assim, importância significativa para a compreensão das práticas com gêneros. Costa e Irineu (2017, p. 12) explicam que ensinar uma língua nessa perspectiva significa possibilitar aos estudantes a atuação no mundo pela linguagem, mediante situações que envolvam interlocutores, objetivos e contextos concretos. Ao recuperar outro estudo, os autores apresentam uma formulação que exemplifica: Brown (1994, p. 81 *apud* Salles *et al*., 2004, p. 107) destaca a necessidade de uma "produção escrita visando um público real, não um público inventado".

Tal princípio possui implicações pedagógicas evidentes. Quando a produção escrita tem somente o professor como destinatário e sua única finalidade é receber uma nota ou verificar erros gramaticais, grande parte de sua dimensão social é perdida. Entretanto, quando o estudante escreve um convite destinado a pessoas reais, elabora uma biografia para uma rede social, redige uma notícia, produz um anúncio, prepara uma receita ou organiza um resumo para divulgar um trabalho, a atividade passa a envolver escolhas discursivas que aproximam o ensino do funcionamento social da escrita.

Peixoto e Dias (2023) alertam exatamente para a diferença entre apresentar um gênero e efetivamente ensiná-lo. A presença de livros, histórias, embalagens, cartazes ou outros textos na escola não

significa, por si só, que os estudantes estejam compreendendo suas finalidades sociais. As autoras observaram situações em que diversos gêneros estavam presentes, mas as características comunicativas e os contextos de circulação não recebiam atenção suficiente.

Nesse sentido, afirmam:

> Verificamos, entretanto, que a entrada do gênero textual em sala de aula não assegura que ele seja explorado quanto a sua forma, suas características, seus objetivos ou quanto às situações reais de seu uso. Nas turmas observadas, identificamos que apenas algumas vezes o evento comunicativo que acompanha o gênero foi de fato explorado. É curioso o fato de que isso tenha acontecido principalmente com os gêneros textuais que entraram por acaso na sala de aula, sem intenção didática. (Peixoto; Dias, 2023, p. 534).

Essa constatação é particularmente importante para o ensino de estudantes surdos porque evidencia que a utilização de materiais visualmente interessantes ou variados não garante uma abordagem discursiva. Um texto pode estar repleto de imagens e, ainda assim, ser utilizado apenas para exercícios de identificação de palavras ou classes gramaticais. O desafio consiste em articular recursos visuais, linguísticos e discursivos às finalidades do gênero e às situações concretas em que ele circula.

Neves (2013) observa que trabalhar com gêneros textuais permite ampliar as possibilidades de uso da linguagem e contribuir para a autonomia dos estudantes surdos. A autora associa esse trabalho

à educação bilíngue, na qual Libras e Língua Portuguesa devem ocupar espaços definidos e articulados no processo educativo.

A abordagem por gêneros não implica, portanto, abandonar o ensino de aspectos gramaticais. Trata-se de modificar seu lugar. Em vez de constituir o ponto de partida e o objetivo final de todas as atividades, a análise linguística passa a responder às necessidades de leitura e produção de determinado texto. Os verbos podem ser estudados pela maneira como organizam uma narrativa ou uma biografia; os adjetivos, pelo papel que desempenham na caracterização; os conectivos, por sua contribuição para relações argumentativas; os tempos verbais, pelas necessidades comunicativas de cada gênero.

Essa mudança favorece uma compreensão funcional da língua. O conhecimento linguístico deixa de se apresentar como conjunto de informações abstratas a memorizar e passa a constituir recurso utilizado para produzir sentidos.

A educação bilíngue constitui um dos fundamentos centrais para qualquer reflexão sobre ensino de Língua Portuguesa a estudantes surdos usuários de Libras. A diferença entre Libras e Português não se limita ao emprego de sistemas lexicais distintos: as línguas apresentam modalidades diferentes e possuem histórias, usos sociais e comunidades de referência específicas.

O reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 constituiu importante marco político e linguístico. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu determinações relacionadas à formação de profissionais, acessibilidade linguística e ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas.

Pires e Campos (2012) inserem sua proposta de ensino justamente nessa configuração. Para os autores, a regulamentação da Libras e a definição do português escrito como segunda língua exigem a criação de espaços educativos capazes de desenvolver práticas pedagógicas bilíngues.

A compreensão do português como L2 modifica o planejamento pedagógico. Não é coerente avaliar a escrita do estudante surdo tomando como pressuposto um processo de aquisição fundamentado na oralidade do português. Da mesma forma, estratégias de alfabetização baseadas predominantemente em relações entre sons e letras apresentam limitações evidentes quando empregadas como eixo principal para estudantes cuja experiência linguística se organiza visualmente.

Fagundes e Reinaldo (2024) destacam que, na perspectiva bilíngue, a oralização deixa de ocupar a posição de pré-requisito do processo de alfabetização e letramento. As autoras ressaltam ainda que a simples aplicação aos estudantes surdos das mesmas abordagens utilizadas para estudantes ouvintes tem produzido resultados

educacionais insatisfatórios, reforçando concepções equivocadas de deficiência linguística.

A questão fundamental, portanto, não consiste em simplificar o português para torná-lo supostamente acessível ao estudante surdo. É preciso ensiná-lo como segunda língua e construir pontes entre conhecimentos desenvolvidos em Libras, experiências visuais e as formas de organização discursiva da língua escrita.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014) aprofundam essa discussão ao compreenderem os letramentos dos surdos como práticas sociais constituídas na relação entre duas línguas e culturas. Libras e Língua Portuguesa compartilham diferentes espaços sociais, porém ocupam posições historicamente assimétricas. Dessa forma, as práticas bilíngues não podem ser reduzidas à simples presença física de duas línguas no mesmo ambiente.

Isso significa que uma sala pode possuir professor, intérprete, materiais escritos e momentos em Libras e, ainda assim, não efetivar uma pedagogia verdadeiramente bilíngue. Uma prática bilíngue exige que a Libras seja utilizada para construir conhecimentos, formular hipóteses, problematizar informações, discutir textos e elaborar sentidos; ao mesmo tempo, a Língua Portuguesa escrita deve ser ensinada explicitamente como língua de circulação social, acadêmica, institucional e cultural.

A escrita em português não deve ser vista como ameaça à Libras, tampouco a Libras pode ser concebida como obstáculo à aprendizagem da escrita. Ao contrário, os estudos analisados mostram a possibilidade de uma relação de complementaridade pedagógica.

Almeida e Lacerda (2019) demonstraram essa possibilidade em oficinas de produção textual nas quais a Libras foi utilizada como língua de interlocução. A atividade de reescrita coletiva de uma história permitiu observar avanços na organização textual, na coesão, na coerência, na ordem sintática e no uso consciente de recursos da língua portuguesa.

Os autores reforçam que a significação do português escrito se desenvolve a partir da primeira língua do estudante surdo. O reconhecimento dessa condição é imprescindível para superar práticas escolares que interpretam as produções escritas desses estudantes apenas como conjuntos de erros.

Assim, os desvios presentes na escrita precisam ser compreendidos também como marcas de um processo de aprendizagem de L2. Isso não significa deixar de ensinar as convenções do português, mas alterar a perspectiva avaliativa: o professor precisa identificar o que o estudante já consegue realizar discursivamente, quais hipóteses linguísticas estão formulando e quais mediações são necessárias para ampliar seu domínio da escrita.

Valadão et al. (2017) apresentam experiência significativa com uma estudante surda do ensino superior cuja aquisição da Libras ocorreu tardiamente. O trabalho utilizou gêneros discursivos e sequência didática, especialmente em torno do gênero relatório, e identificou avanços na aprendizagem do português escrito. Os autores defendem práticas sociais de uso da escrita como caminho para o desenvolvimento linguístico.

Essa experiência evidencia também a heterogeneidade dos estudantes surdos. Nem todos chegam à escola com o mesmo domínio da Libras, da Língua Portuguesa ou das práticas de letramento. Existem diferenças quanto à idade de aquisição da primeira língua, experiências familiares, trajetórias escolares, contato com textos, participação na comunidade surda e oportunidades de utilização da escrita. A pedagogia bilíngue necessita considerar essa diversidade, evitando a criação de um perfil único de aluno surdo.

A leitura ocupa posição central no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Para o estudante surdo, seu desenvolvimento não pode ser compreendido mediante modelos que pressupõem a oralização como caminho obrigatório para o acesso ao texto.

Silva (2014) analisou práticas de leitura de textos em português em uma turma de estudantes surdos do 9º ano do Ensino Fundamental, concentrando-se nas interações entre alunos e professora e na

mediação realizada por meio da Libras. A investigação constatou a importância de estratégias que considerem as diferenças entre as duas línguas e reconheçam o papel da alternância linguística durante a construção de sentidos.

Ler, nessa perspectiva, não corresponde à substituição mecânica de cada palavra escrita por um sinal. As relações entre Libras e português não se estruturam segundo equivalências lexicais rígidas. Uma palavra pode apresentar diferentes sentidos em função do contexto, enquanto um sinal também pode assumir diferentes significações segundo a situação discursiva.

Souza (2024) evidencia essa questão ao discutir metodologias de ensino da Língua Portuguesa como segunda língua a partir do gênero charge. O trabalho concentra-se na exploração de sentidos e demonstra a importância da contextualização semântica.

Em uma das experiências descritas, a autora relata a necessidade de trabalhar uma palavra em diferentes contextos para que a estudante compreendesse sua polissemia. O problema não seria resolvido apenas pela apresentação de um sinal correspondente ou por uma definição dicionarizada; tornou-se necessário explorar diversas situações de emprego, produzindo relações entre conceitos, imagens, Libras e Português.

Esse exemplo permite compreender por que o gênero textual constitui recurso particularmente produtivo para o ensino de leitura.

Em um texto autêntico, as palavras não aparecem isoladamente: relacionam-se ao tema, aos interlocutores, às imagens, aos conhecimentos prévios e às finalidades comunicativas. A compreensão lexical pode, portanto, desenvolver-se conjuntamente com a compreensão discursiva.

A charge, por exemplo, depende frequentemente de conhecimentos de atualidade, ironia, crítica, recursos visuais, intertextualidade e informações implícitas. O estudante que apenas identifica palavras poderá não compreender a crítica social construída pelo texto. Por isso, Souza (2024) observa que a utilização desse gênero possibilita explorar o texto em sua totalidade e favorecer a leitura crítica de acontecimentos contemporâneos.

A leitura de gêneros distintos também amplia o repertório do estudante. Uma pessoa socialmente letrada precisa compreender documentos, avisos, mensagens eletrônicas, notícias, formulários, instruções, contratos, postagens, legendas, textos acadêmicos e outros materiais. A escola desempenha papel fundamental na ampliação dessa experiência, principalmente quando o acesso espontâneo a textos fora dela é limitado.

Peixoto e Dias (2023) observaram justamente que estudantes surdos podem possuir pouco acesso a textos em contextos informais e espontâneos. Isso torna ainda mais necessário que a escola

proporcione “vivências contextualizadas e significativas da língua” (Peixoto; Dias, 2023, p. 525).

O problema pedagógico, portanto, não deve ser solucionado por meio da redução sistemática dos textos. Adaptar excessivamente um material pode eliminar exatamente os elementos que permitiriam ao estudante aprender como determinado gênero funciona. Humor, metáfora, ironia, variedade lexical, referências culturais e estruturas mais complexas fazem parte dos usos reais da língua e precisam ser ensinados progressivamente, não simplesmente retirados.

A mediação em Libras pode apoiar esse processo mediante discussão prévia do tema, ativação de conhecimentos, antecipação de hipóteses, explicação de contextos, comparação entre formas de dizer nas duas línguas e reflexão posterior sobre o texto. A leitura passa, assim, a constituir espaço de negociação de sentidos.

A produção escrita é frequentemente apontada como uma das áreas de maior dificuldade na escolarização dos surdos. Entretanto, atribuir essas dificuldades exclusivamente ao estudante desconsidera as condições de ensino às quais ele foi submetido, as oportunidades linguísticas que recebeu e as metodologias utilizadas.

Quando o português é apresentado predominantemente pela memorização de palavras, preenchimento de lacunas e reprodução de frases, o estudante dispõe de poucas oportunidades para compreender como textos completos são planejados e produzidos. A abordagem por

gêneros possibilita modificar essa situação porque oferece objetivos comunicativos identificáveis.

Cruz e Meireles (2018) defendem que o trabalho de produção textual com estudantes surdos considere primeiramente a Libras como L1 e utilize diferentes textos e gêneros relacionados ao mesmo conteúdo antes de chegar à produção em Língua Portuguesa escrita. As autoras criticam abordagens centradas exclusivamente na gramática e sustentam uma proposta dialógica, funcional e instrumental.

A formulação das autoras explicita essa mudança:

> Partindo desse pensamento, se a Língua Portuguesa tem o status de segunda língua para o aluno surdo, devemos buscar estratégias que extrapolem o uso exclusivo e total da gramática, enfatizando o uso baseado em regras, casos obrigatórios e facultativos, análise sintática, colocação pronominal, memorização dos tempos e modos verbais ou outros conteúdos que a gramática traz. Portanto, ensinar a língua e, mais especificamente, ensinar compreensão e produção textual a alunos surdos demanda uma proposta dialógica, funcional e, também, instrumental. (Cruz; Meireles, 2018, p. 193).

Essa perspectiva não elimina a correção linguística. Ao produzir um texto para um objetivo definido, o estudante pode perceber por que determinada estrutura é necessária. A revisão deixa de ser simples marcação de erros pelo professor e pode se tornar parte constitutiva da atividade de escrita.

Almeida e Lacerda (2019) demonstram essa possibilidade na reescrita coletiva. Ao interagir com pares surdos e educadores, utilizando Libras para discutir as decisões textuais, os participantes avançaram progressivamente na organização da narrativa.

A produção coletiva possui potencial pedagógico porque torna visíveis os processos que frequentemente permanecem individuais e silenciosos. Quando estudantes discutem qual palavra utilizar, como ordenar uma informação ou como tornar uma ideia compreensível para o leitor, a escrita transforma-se em objeto de reflexão compartilhada.

Cruz e Meireles (2018) também relatam experiência com o gênero anúncio publicitário no ensino superior. As atividades envolveram materiais autênticos e exploração de aspectos visuais, linguísticos e discursivos. Os resultados enfatizaram a importância de recursos condizentes com as necessidades dos estudantes e de materiais que preservem situações reais de uso.

O conceito de material autêntico é particularmente relevante. Textos criados exclusivamente para exemplificar uma estrutura gramatical podem apresentar uma língua artificial e pouco representativa das práticas sociais. Em contrapartida, anúncios efetivamente publicados, formulários utilizados por instituições, postagens digitais, receitas, notícias e outros materiais reais possibilitam discutir condições concretas de circulação.

Morais e Ferreira (2016) verificam que o ensino estruturado a partir dos gêneros favorece maior contextualização e reflexão sobre usos e funções da língua. Como aplicação, apresentam unidade didática baseada no gênero receita.

O gênero receita ilustra bem como uma mesma prática pode integrar vocabulário, organização textual, verbos, medidas, elementos visuais, sequência de ações e finalidade social. Entretanto, o valor pedagógico não reside apenas na estrutura "ingredientes/modo de preparo". É necessário compreender onde receitas circulam, quem as escreve, como variam entre diferentes suportes e como o leitor utiliza as informações.

O mesmo princípio pode ser aplicado a outros gêneros. O convite possibilita estudar destinatário, evento, data, local e escolhas visuais; a notícia permite trabalhar título, informações principais, fontes e objetividade; a biografia envolve seleção de informações, temporalidade e caracterização; o anúncio relaciona linguagem verbal, imagem, persuasão e público-alvo.

Assim, os gêneros permitem organizar o ensino de forma integrada. Gramática, vocabulário, leitura, escrita e interpretação deixam de constituir blocos independentes e passam a responder às necessidades comunicativas de um texto.

A presença dos gêneros no currículo não garante, isoladamente, melhores resultados. Seu potencial depende do

planejamento, da mediação docente e da maneira como as atividades são organizadas.

Valadão *et al*. (2017) desenvolveram atividades de ensino de português escrito utilizando gêneros discursivos e um modelo de sequência didática. O gênero relatório foi trabalhado progressivamente, levando em consideração necessidades identificadas durante o acompanhamento de uma estudante surda. Os resultados indicaram avanços e reforçaram a importância das práticas sociais de escrita.

Fagundes e Reinaldo (2024) apresentam outra experiência significativa. O ensino do gênero resumo acadêmico foi organizado em módulos que abordaram apresentação da situação, conhecimento do gênero, reconhecimento estrutural, função, características linguísticas e produção final. Essa organização permitiu fragmentar didaticamente aspectos complexos sem perder de vista a recomposição do gênero como totalidade.

As autoras explicam que os módulos funcionavam de maneira complementar, preservando também um padrão visual para respeitar aspectos da experiência visual dos estudantes surdos.

A experiência demonstra que uma sequência didática pode contribuir para tornar explícitos elementos do gênero que leitores experientes identificam quase automaticamente. O estudante em processo de aprendizagem de L2 pode necessitar de mediação mais

detalhada para reconhecer estrutura, finalidade, vocabulário recorrente, marcas linguísticas e estratégias comunicativas.

Isso não deve ser interpretado como simplificação cognitiva. Ao contrário, exige planejamento que torne acessíveis elementos que normalmente permanecem implícitos.

Souza (2024) reforça essa ideia ao argumentar que uma metodologia voltada a estudantes surdos não deve ser apenas "adaptada", mas precisa detalhar conteúdos, explorar significados e considerar que determinadas informações disponíveis naturalmente ao estudante ouvinte podem não ter sido acessíveis ao estudante surdo devido às diferenças em sua trajetória linguística.

Nesse contexto, o professor assume papel fundamental. O conhecimento de Libras favorece a comunicação direta, a explicação de conceitos e a comparação entre as línguas. Entretanto, a competência em Libras, embora essencial, não é suficiente por si só. É igualmente necessário compreender o ensino de português como segunda língua, as características dos gêneros e as estratégias de leitura e produção textual.

Peixoto e Dias (2023) levantam, inclusive, questionamentos sobre a relação entre o nível de conhecimento de Libras do professor ouvinte e sua maneira de selecionar, apresentar e explorar textos. A investigação chama atenção para a formação docente como

componente diretamente relacionado à qualidade das práticas bilíngues.

Outro aspecto importante é evitar que o ensino seja organizado a partir de expectativas reduzidas. A tendência de diminuir sistematicamente os textos pode produzir acesso superficial ao gênero. Em lugar de retirar todas as dificuldades, a mediação pedagógica deve fornecer estratégias para enfrentá-las.

Podem ser utilizados, entre outros recursos, apresentação prévia do contexto em Libras, imagens, vídeos, mapas conceituais, esquemas, comparação entre exemplares do mesmo gênero, identificação de informações, discussão coletiva, produção inicial, revisão orientada, reescrita e produção final.

A avaliação deve acompanhar esse processo. Em vez de observar exclusivamente ortografia e gramática, é possível considerar se o texto atende à finalidade comunicativa, contém informações necessárias, respeita características importantes do gênero, organiza ideias de forma compreensível e demonstra progressos em relação às produções anteriores.

A experiência visual apresenta relevância particular na educação de surdos e encontra nos gêneros multimodais um campo fértil para o ensino de Língua Portuguesa. Isso não significa, porém, que todo material com imagens seja automaticamente adequado. É necessário compreender como palavras, imagens, disposição espacial,

cores, vídeos, sinais, emojis e outros recursos articulam-se na produção de sentidos.

Almeida *et al.* (2022) analisam o gênero tirinha como recurso para o ensino de português escrito em contexto bilíngue. As autoras destacam que a Libras ocupa a posição de língua de instrução e que a língua portuguesa escrita assume o papel de segunda língua. A tirinha reúne elementos verbais e visuais e possibilita trabalhar personagens, tempo, espaço, humor e crítica social.

A utilização de histórias em quadrinhos e tirinhas pode favorecer discussões sobre inferência, expressões faciais, sequência narrativa e relação entre texto e imagem. Contudo, conforme alertam Peixoto e Dias (2023), não basta apresentar o gênero. Elementos como ironia e humor necessitam ser explorados discursivamente; caso contrário, a dimensão mais complexa do texto pode permanecer inacessível.

A charge apresenta desafios semelhantes. Souza (2024) utiliza esse gênero para desenvolver leitura crítica e compreensão contextualizada de palavras. Por reunir acontecimentos sociais, crítica, elementos verbais e não verbais, a charge exige que o estudante estabeleça relações entre informação linguística, imagem e conhecimento de mundo.

Pinho, Amaro e Baalbaki (2022) avançam nessa discussão ao proporem a elaboração de material didático por meio de “mangás

surdos". A proposta associa características visuais do gênero mangá ao ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos, demonstrando a possibilidade de produzir materiais que dialoguem com práticas culturais e visualmente orientadas.

Os gêneros digitais ampliam ainda mais essas possibilidades. Costa e Irineu (2017) discutem o papel dos gêneros digitais na aquisição do português escrito, observando que vivemos em um contexto marcado por múltiplas semioses e práticas de letramento. Para os autores, tais gêneros podem ampliar a participação do sujeito surdo em universos letrados e interativos.

Silva *et al*. (2023) exemplificam essa perspectiva por meio do gênero discursivo biografia do Instagram. A proposta desenvolvida com estudantes surdos do ensino médio contemplou estudo do gênero, vocabulário visuo-verbal, aspectos gramaticais e produção textual. Os resultados indicaram que os estudantes conseguiram elaborar suas biografias considerando características estruturais e funcionais, bem como estabelecer relações coerentes entre texto verbal e emojis.

Durante as atividades, conceitos e vocabulário foram relacionados a situações do cotidiano dos alunos. Os estudantes produziram descrições pessoais, discutiram adjetivos e posteriormente utilizaram essas informações na construção das biografias.

Um resultado interessante da experiência foi a compreensão do caráter público e seletivo da escrita em redes sociais. Ao decidir quais

informações incluir ou omitir, os estudantes demonstraram compreender que produzir uma biografia não corresponde apenas a preencher um modelo linguístico: envolve considerar o espaço de circulação e os possíveis leitores.

Esse aspecto mostra com clareza a diferença entre aprender a estrutura de um gênero e apropriar-se dele como prática social.

A multimodalidade também aparece nas produções em Libras registradas em vídeo. Medeiros e Fernandes (2020) analisam gêneros textuais em videolibras, investigando aspectos composicionais de vídeos sinalizados que circulam na internet. Os autores identificam articulações entre recursos verbais e não verbais, Libras, legendas, imagens, edição, enquadramento e outros elementos técnicos.

Ao analisarem os gêneros mais complexos, observam:

> Os recursos de linguagem verbal e não verbal, embora também presente nos dois grupos, toma uma forma mais textual nos gêneros textuais do segundo grupo, mostrando uma hibridização da Libras com recursos verbais (legendas, laudas/editoração) e não verbais (imagens, vídeos, efeitos etc...). Gêneros textuais que carregam um sentido de discursos secundários, tendem à uma mesclar suas linguagens, hibridizando o discurso entre a língua de sinais, língua portuguesa e demais linguagens midiáticas. (Medeiros; Fernandes, 2020, p. 78).

Essa análise amplia a própria noção de texto utilizada na educação de surdos. A produção discursiva não se limita à página impressa. Textos sinalizados podem combinar corporalidade,

sinalização, legendas, imagens, enquadramento, elementos gráficos e edição, compondo formas específicas de textualidade.

Para o ensino de português, essa perspectiva permite estabelecer pontes entre produções em Libras e textos escritos, evitando que as línguas sejam tratadas como universos completamente separados. Um vídeo sinalizado pode anteceder a produção de um texto; legendas podem ser analisadas; versões em Libras e português podem ser comparadas; elementos composicionais podem ser discutidos nas duas línguas.

Assim, visualidade e multimodalidade não devem ocupar posição meramente decorativa. Elas constituem dimensões da produção de sentidos e podem contribuir para uma pedagogia mais coerente com as experiências linguísticas e culturais de estudantes surdos.

Embora muitas discussões sobre português para surdos concentrem-se na educação básica, a ampliação do ingresso de estudantes surdos no ensino superior evidenciou novos desafios. Nesse espaço, o domínio de gêneros acadêmicos constitui requisito importante para participação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Fernandes e Moreira (2017) analisam políticas e práticas de educação bilíngue no ensino superior e observam que o acesso de estudantes surdos demanda mais do que a presença do tradutor-

intérprete. As autoras destacam contribuições de experiências voltadas ao letramento acadêmico bilíngue e à elaboração de materiais em diferentes gêneros textuais.

Esse aspecto merece atenção porque estudantes surdos podem chegar à universidade após trajetórias escolares marcadas por acesso limitado à leitura e escrita. A exigência imediata de resenhas, relatórios, resumos, projetos e artigos pode ampliar desigualdades se a universidade pressupuser que todos já dominam os gêneros acadêmicos.

Valadão *et al*. (2017) demonstram que o ensino explícito do gênero relatório pode produzir avanços mesmo quando a estudante apresenta histórico de aquisição tardia da Libras. O acompanhamento sistemático, a mediação e a sequência didática mostraram-se relevantes para apropriação progressiva do gênero.

Fagundes e Reinaldo (2024) analisam especificamente atividades de escrita do gênero resumo acadêmico com estudantes surdos do curso de Letras Libras. Os resultados indicam que atividades voltadas às características linguísticas do gênero favoreceram a expressão escrita e estimularam o contato com materiais acadêmicos.

A sequência estruturada pelas autoras contemplou compreensão da função, estrutura e características linguísticas do resumo. Tal organização demonstra que a aprendizagem acadêmica

pode ser favorecida quando os elementos normalmente considerados implícitos são tratados como objetos de ensino.

O estudante precisa compreender, por exemplo, por que um resumo acadêmico apresenta objetivo, metodologia, resultados e conclusão; quais recursos linguísticos costumam indicar essas partes; como selecionar informações; como manter concisão; e quem constitui o público desse gênero.

Essa perspectiva evita interpretar dificuldades de escrita acadêmica como falta de capacidade intelectual. Em muitos casos, trata-se de falta de acesso às práticas discursivas da comunidade acadêmica. Ao ensinar explicitamente os gêneros, a universidade amplia as condições de participação.

Souza (2024) também chama atenção para dificuldades de estudantes surdos no ensino superior relacionadas à compreensão semântica e à Língua Portuguesa. Sua pesquisa reforça a necessidade de metodologias específicas e apoios educacionais que não substituam a autonomia do estudante, mas criem condições para seu desenvolvimento linguístico.

Portanto, o letramento acadêmico bilíngue deve integrar políticas institucionais mais amplas. Não pode permanecer restrito à iniciativa individual de professores ou estudantes. É necessário produzir materiais acessíveis, formar docentes, valorizar Libras nos

processos de construção de conhecimento e promover ações específicas de leitura e escrita acadêmica.

A análise das pesquisas permite reunir alguns princípios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com gêneros textuais no ensino de estudantes surdos.

O primeiro consiste em reconhecer efetivamente a condição bilíngue do estudante. Libras e Língua Portuguesa não devem aparecer apenas de maneira simbólica no planejamento. A primeira precisa participar da construção dos conceitos e da interação pedagógica; a segunda precisa ser ensinada explicitamente como língua escrita de circulação social.

O segundo princípio refere-se à contextualização. Palavras, estruturas e regras devem ser estudadas dentro de textos e situações comunicativas. Souza (2024) demonstra como a exploração de diferentes significados de uma mesma palavra em contextos diversos favorece a formação conceitual e evita associações rígidas entre uma palavra e um único sinal.

O terceiro princípio corresponde à autenticidade. Os textos selecionados precisam preservar, sempre que possível, suas características reais. Isso não impede mediações pedagógicas, glossários, explicações em Libras ou recursos visuais de apoio, mas evita que o estudante tenha contato apenas com versões artificialmente reduzidas da língua.

O quarto relaciona-se à diversidade de gêneros. Um currículo de português L2 pode incluir gêneros cotidianos, jornalísticos, literários, digitais, acadêmicos e institucionais. Quanto maior a variedade de situações comunicativas trabalhadas, maiores são as oportunidades de participação social do estudante.

O quinto princípio envolve a visualidade. Recursos visuais devem ser utilizados para produzir e aprofundar significados, e não apenas para decorar atividades. Tirinha, charge, mangá, infográfico, vídeos, mapas conceituais, fotografias e elementos gráficos podem ser articulados ao português escrito e à Libras.

O sexto diz respeito à progressão. O ensino de um gênero pode envolver apresentação da situação comunicativa, leitura de exemplares, discussão em Libras, análise de estrutura e finalidade, exploração linguística, produção inicial, revisão e produção final. A sequência pode ser adaptada ao gênero e ao perfil da turma.

O sétimo consiste na construção de leitores e produtores críticos. O estudante deve ser capaz não apenas de localizar informações, mas também de interpretar intenções, identificar posições, compreender informações implícitas e utilizar a escrita para participar socialmente.

Cruz e Meireles (2018) ressaltam que o professor precisa ir além dos limites superficiais do texto escrito ou sinalizado, mostrando ao aluno que o texto não constitui simples conjunto de palavras

descontextualizadas. As autoras defendem atividades dialógicas e materiais autênticos capazes de contemplar experiências e conhecimentos dos aprendizes surdos.

Finalmente, a formação docente constitui elemento decisivo. Professores responsáveis pelo ensino de português a surdos necessitam de conhecimentos sobre Libras, bilinguismo, português como L2, gêneros discursivos, letramento, visualidade e avaliação. A ausência dessa formação pode levar à repetição de práticas estruturais ou à redução excessiva das expectativas em relação ao desempenho dos estudantes.

Os estudos analisados convergem, portanto, para uma concepção em que os gêneros textuais não funcionam como modelos rígidos a serem decorados. Constituem instrumentos de participação social e objetos de ensino por meio dos quais diferentes conhecimentos linguísticos podem ser sistematizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida neste trabalho evidencia que o ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos precisa ser compreendido a partir de uma realidade linguística específica: para estudantes usuários de Libras, a língua portuguesa escrita assume a condição de segunda língua e deve ser ensinada mediante metodologias coerentes com essa condição. Tal compreensão

modifica profundamente o planejamento, a mediação, os materiais, a avaliação e os objetivos das práticas pedagógicas.

Os gêneros textuais e discursivos apresentam significativa contribuição nesse processo porque possibilitam organizar leitura e escrita em torno de situações comunicativas socialmente reconhecidas. Em vez de apresentar a língua como um conjunto de regras abstratas, o trabalho com gêneros permite compreender para que se escreve, para quem se escreve, em que contextos os textos circulam e quais recursos são utilizados para produzir determinados efeitos de sentido.

A pesquisa de Peixoto e Dias (2023) oferece uma advertência fundamental: a simples presença de diferentes gêneros na escola não garante uma pedagogia orientada pelos gêneros. É necessário explorar objetivos, características, contextos de circulação e situações reais de uso. Caso contrário, o gênero torna-se apenas suporte para exercícios gramaticais e perde sua natureza comunicativa.

Do mesmo modo, a análise das produções utilizadas neste trabalho demonstra que português escrito e Libras não devem ser colocados em uma relação de oposição. Pereira (2014), Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2014), Almeida e Lacerda (2019), entre outros, evidenciam que a primeira língua do estudante pode constituir base para a construção de conhecimentos e significados necessários à aprendizagem da segunda língua.

A leitura, nesse processo, precisa ultrapassar identificação de palavras. Os estudantes devem ser convidados a formular hipóteses, mobilizar conhecimentos prévios, estabelecer relações entre elementos verbais e visuais, discutir sentidos em Libras e compreender aspectos explícitos e implícitos. A mediação docente torna-se imprescindível para tornar acessíveis informações contextuais e culturais que podem não ter sido previamente disponibilizadas aos estudantes.

Quanto à escrita, verificou-se que atividades coletivas, produção orientada, sequências didáticas, reescrita e uso de materiais autênticos podem favorecer avanços significativos. Almeida e Lacerda (2019) demonstraram progressos na organização textual por meio da reescrita coletiva, enquanto Cruz e Meireles (2018) defenderam uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental da produção escrita. A variedade de experiências analisadas também mostra que não existe um único gênero privilegiado para o ensino. Receita, anúncio publicitário, relatório, tirinha, charge, mangá, biografia do Instagram, resumo acadêmico e videolibras apresentam possibilidades distintas. A seleção deve considerar objetivos pedagógicos, faixa etária, contexto social, interesses dos estudantes e necessidades de aprendizagem.

Os gêneros digitais e multimodais merecem atenção especial porque fazem parte das práticas contemporâneas de linguagem. O

trabalho de Silva *et al*. (2023) com a biografia do Instagram demonstrou que os estudantes podem compreender não apenas estruturas linguísticas, mas também decisões relacionadas ao que divulgar ou omitir em uma rede social. Medeiros e Fernandes (2020), por sua vez, mostram que as produções em videolibras integram língua de sinais, português, imagens, recursos gráficos e procedimentos de edição, revelando formas complexas de textualidade.

No ensino superior, a necessidade de atenção aos gêneros permanece. Relatórios, resumos, artigos e outras produções acadêmicas não podem ser tratados como conhecimentos automaticamente adquiridos antes do ingresso na universidade. Fernandes e Moreira (2017), Valadão et al. (2017) e Fagundes e Reinaldo (2024) demonstram a importância do letramento acadêmico bilíngue e do ensino explícito dos gêneros para garantir participação mais autônoma dos estudantes surdos.

Conclui-se, portanto, que os gêneros textuais constituem um caminho produtivo para desenvolver o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, desde que sejam compreendidos como práticas sociais e não como modelos formais rígidos. O trabalho pedagógico precisa articular Libras, português escrito, leitura, escrita, visualidade, multimodalidade, conhecimentos linguísticos e situações concretas de comunicação.

Uma pedagogia bilíngue orientada pelos gêneros pressupõe reconhecer o estudante surdo como sujeito de linguagem capaz de ler, produzir, argumentar, interpretar e participar das diferentes esferas discursivas. A função da escola não deve ser reduzir a complexidade da língua àquilo que se imagina que o aluno seja capaz de compreender, mas construir mediações que possibilitem acesso progressivo e significativo às diferentes formas de circulação do português escrito.

Nessa perspectiva, o ensino de gêneros amplia-se para além da aprendizagem escolar. Apropriar-se da escrita significa acessar informações, reivindicar direitos, participar da vida acadêmica e profissional, circular pelos ambientes digitais, produzir conhecimento e estabelecer relações sociais. A educação bilíngue, quando reconhece Libras como língua de construção do conhecimento e ensina sistematicamente o português como L2, pode contribuir para que os estudantes surdos desenvolvam maior autonomia nas diferentes práticas de linguagem das quais participam.

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. DOI: 10.1590/01031813865357943669l. Disponível em:

https://doi.org/10.1590/01031813865357943691. Acesso em: 21 jul. 2026.

ALMEIDA, Edivânia Floro Nicácio; FAUSTO, Ilma Rodrigues de Souza; LETA, Fabiana Rodrigues; BRAZ, Ruth Maria Mariani. Bilinguismo: análise sobre o gênero textual tirinha para ensino da língua portuguesa escrita para alunos surdos em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 3, p. 70-87, 2022. Disponível em: https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/27. Acesso em: 23 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: 25 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: 27 jul. 2026.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. San Francisco: Prentice Hall, 1994.

COSTA, Walison Paulino de Araújo; IRINEU, Lucineudo Machado. O papel dos gêneros discursivos escritos na aquisição do português por falantes surdos: algumas implicações**. Revista do GELNE**, Natal, v. 19, n. 2, p. 3-17, jul./dez. 2017. DOI: 10.21680/1517-7874.2017v19n2ID11269. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/11269. Acesso em: 29 jul. 2026.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; MEIRELES, Rosana Maria do Prado. Produção textual escrita de graduandos surdos a partir de gêneros discursivos e de proposta de ensino bilíngue. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 3, p. 188-207, set./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL. Acesso em: 31 jul. 2026.

FAGUNDES, Isabelle Pinheiro; REINALDO, Maria Augusta Gonçalves de Macedo. Atividades de escrita em português de resumo acadêmico para alunos surdos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 23, n. 2, DT7, 2024. DOI: 10.26512/rhla.v23i2.53733. Disponível em: https://doi.org/10.26512/rhla.v23i2.53733. Acesso em: 2 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. esp. 3, p. 127-150, dez. 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51048. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048. Acesso em: 4 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro; BORTOLOTTI, Elaine Cristina; CAVALMORETI, Maria José Zanatta. Letramentos de surdos: práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 131-149, ago./dez. 2014. DOI: 10.1590/S2176-45732014000200009. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200009. Acesso em: 6 ago. 2026.

MEDEIROS, Jonatas; FERNANDES, Sueli. Gêneros textuais em videolibras: um estudo de aspectos composicionais. **Trama**, v. 16, n. 39, p. 65-80, 2020. DOI: 10.48075/rt.v16i39.23705. Disponível em: https://doi.org/10.48075/rt.v16i39.23705. Acesso em: 8 ago. 2026.

MORAIS, Fernanda Beatriz Caricari; FERREIRA, Hellen. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: revisão dos métodos e proposta de unidade didática para o ensino de leitura e escrita. **Linguagens & Cidadania**, v. 18, n. 1, 2016. DOI: 10.5902/1516849225530. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1516849225530. Acesso em: 10 ago. 2026.

NEVES, Bruna Crescêncio. Gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa a surdos: propostas para uma educação bilíngue. **ARREDIA**, Dourados, v. 2, n. 3, p. 20-35, jul./dez. 2013. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/arredia/article/view/2752. Acesso em: 12 ago. 2026.

PEIXOTO, Renata Castelo; DIAS, Ana Maria Iorio. O ensino de gêneros textuais em língua portuguesa para surdos em contexto bilíngue: reflexões sobre práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 14, n. 40, p. 525-544, 2023. DOI: 10.61389/inter.v14i40.5169. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5169. Acesso em: 14 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://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37236. Acesso em: 16 ago. 2026.

PINHO, Milena de Souza Caldas; AMARO, Vitória Muniz; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. “Mangás Surdos”: uma proposta de elaboração de material didático para o ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos. **Revista de Comunicação Dialógica**, n. 7, p. 60-78, jan./jun. 2022. DOI: 10.12957/rcd.2022.66567. Disponível em: https://doi.org/10.12957/rcd.2022.66567. Acesso em: 18 ago. 2026.

PIRES, Ludimila Correia; CAMPOS, Lucas Santos. Gêneros textuais: uma opção para o ensino do português escrito para estudantes surdos. **fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 4, n. 2, p. 175-195, jul./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3402. Acesso em: 19 ago. 2026.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia; RAMOS, Ana Adelina Lopo. Ensino de língua portuguesa para surdos: **caminhos para a prática pedagógica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

SILVA, Giselli Mara da. O processo de ensino-aprendizagem da leitura em uma turma de alunos surdos: uma análise das interações mediadas pela Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 905-934, 2014. DOI: 10.1590/1984-639820145558. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1984-639820145558. Acesso em: 20 ago. 2026.

SILVA, Karolina da Cruz; ABREU, Walber Gonçalves de; BARROS, Oclícia Sales; CRUZ, Regina Célia Fernandes. Proposta de atividade de leitura e escrita de português para alunos surdos do Ensino Médio por meio do gênero discursivo biografia do Instagram. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 29, p. 136-158, 2023. DOI: 10.12957/pr.2023.78304. Disponível em: https://doi.org/10.12957/pr.2023.78304. Acesso em: 21 ago. 2026.

SOUZA, Sebastiana Almeida. O processo metodológico do ensino da língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos: desafios e possibilidades. **Revista de Educação Pública**, v. 33, p. 338-359, jan./dez. 2024. DOI: 10.29286/rep.v33ijan/dez.17435. Disponível em: https://doi.org/10.29286/rep.v33ijan/dez.17435. Acesso em: 22 ago. 2026.

VALADÃO, Michelle Nave; LUCAS, Giovana Berbert; ALVES, Sirlara Donato Assunção Wandenkolk; CHAVES, Idalena de Oliveira. Experiência de ensino da língua portuguesa por meio de gêneros discursivos para uma estudante surda do ensino superior. Gláuks: **Revista de Letras e Artes**, v. 17, n. 1, p. 78-96, 2017. Disponível em: https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/5. Acesso em: 24 ago. 2026.