CAPÍTULO 10

LETRAMENTO DE ESTUDANTES SURDOS: DESAFIOS LINGUÍSTICOS, VISUALIDADE E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES

Antonio Mateus Toledo[1]
Mestrando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e professor de Arte da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em regime de contrato temporário

RESUMO: Este artigo discute o letramento de estudantes surdos considerando a relação entre Língua Brasileira de Sinais, língua portuguesa escrita, visualidade e práticas pedagógicas bilíngues. Parte-se do entendimento da surdez como diferença linguística e cultural, o que exige superar métodos fundamentados na oralidade e reconhecer a Libras como primeira língua e língua de instrução. Mediante pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, analisam-se estudos brasileiros sobre letramento visual, português como segunda língua, interação entre pares, produção textual, materiais didáticos e letramento acadêmico. Os resultados indicam que imagens, vídeos, gêneros discursivos, contação de histórias em Libras, datilologia, escrita coletiva, tecnologias digitais e mediação semiótica favorecem a compreensão e a autoria. Persistem, entretanto, formação docente insuficiente, acesso tardio à Libras, escassez de materiais bilíngues e práticas que tratam o português como primeira língua. Conclui-se que o letramento bilíngue requer planejamento visual, interação significativa, avaliação processual e participação de profissionais surdos na organização curricular e pedagógica.

Palavras-chave: Letramento; Educação de surdos; Libras; Visualidade; Educação bilíngue.

INTRODUÇÃO

O letramento de estudantes surdos constitui um campo de investigação no qual convergem questões linguísticas, culturais, educacionais e políticas. A discussão não se limita à capacidade de decodificar palavras em língua portuguesa, pois envolve a participação em práticas sociais de linguagem realizadas por meio de diferentes gêneros, suportes e modalidades semióticas. Para estudantes surdos, tais práticas se organizam na relação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), língua de modalidade visual-espacial, e a língua portuguesa escrita, aprendida como segunda língua. Essa configuração demanda uma escola capaz de reconhecer diferentes percursos de produção de sentidos, em vez de tomar a experiência ouvinte como padrão universal de aprendizagem.

Durante longo período, a escolarização de pessoas surdas foi conduzida por concepções que associavam o acesso à escrita ao desenvolvimento da oralidade. Nessa perspectiva, as atividades de leitura e produção textual eram frequentemente subordinadas ao treino da fala, à memorização de estruturas e à correção de formas linguísticas isoladas. A consequência foi a oferta de práticas pouco significativas, que desconsideravam tanto a língua de sinais quanto os conhecimentos de mundo dos estudantes. Pereira (2014, p. 144) observa que o ensino do português baseado na língua como código tende a privilegiar vocábulos e estruturas descontextualizados,

enquanto a abordagem discursivo-interacionista permite compreender a escrita como produção de sentidos situada socialmente.

A mudança de paradigma ocorre quando a surdez passa a ser compreendida como diferença linguística e cultural e quando a Libras é reconhecida como língua plena, capaz de sustentar a interação, a elaboração conceitual e o acesso aos conhecimentos escolares. Nessa direção, o português escrito não deve substituir a Libras nem funcionar como medida da inteligência do estudante. Ele constitui outra língua, com organização gramatical e funcionamento discursivo próprios, cuja apropriação pode ser favorecida quando o aprendiz dispõe de uma primeira língua consolidada e de experiências de leitura mediadas visualmente. A educação bilíngue, portanto, não consiste apenas na presença simultânea de duas línguas, mas na definição de funções pedagógicas, tempos, espaços e profissionais adequados a cada uma delas.

Os desafios são ampliados pela heterogeneidade das trajetórias linguísticas. Há crianças surdas que chegam à escola sem acesso precoce à Libras; outras utilizam sinais familiares, passaram por práticas oralistas ou apresentam contato fragmentado com diferentes formas de comunicação. Também variam as experiências de leitura, os vínculos com a comunidade surda e as oportunidades de interação com adultos surdos. Por isso, não existe um método único capaz de responder a todos os contextos. O planejamento deve partir da

avaliação do repertório linguístico, das práticas culturais e das necessidades educacionais do grupo, sem reduzir as diferenças a déficits individuais.

A visualidade ocupa lugar central nessa discussão. Reconhecer que a experiência surda é visual não significa apenas acrescentar imagens a materiais produzidos para ouvintes. Exige organizar o campo visual da sala, controlar a alternância entre sinalização e observação de textos, selecionar imagens que efetivamente produzam informação, explorar vídeos em Libras, explicitar relações entre linguagens e ensinar os estudantes a interpretar criticamente representações visuais. Lebedeff (2010) demonstra que professores também precisam aprender estratégias de letramento visual, pois a condição de usuário de uma língua visual não assegura, por si só, domínio pedagógico sobre imagens, mapas, diagramas, histórias em quadrinhos ou recursos digitais.

As pesquisas recentes evidenciam práticas promissoras. Sousa e Cavalcanti (2024) identificam contação de histórias em Libras, imagens, jogos, teatro e datilologia entre as estratégias utilizadas por professoras de salas bilíngues. Almeida e Lacerda (2019) analisam oficinas de reescrita coletiva nas quais a Libras funciona como língua de interlocução e sustenta discussões sobre coerência, organização narrativa e escolhas lexicais. Pires (2014), por sua vez, mostra que interações entre pares surdos favorecem o andaimento coletivo

durante a produção de uma carta de reclamação. Esses resultados deslocam o foco da correção individual para a construção colaborativa do conhecimento.

Além da educação básica, o problema alcança o ensino superior. Bezerra e Lebedeff (2025) revelam que mestres e doutores surdos ainda enfrentam fragilidades no letramento acadêmico, dificuldades de acesso a tradução e revisão e relações nem sempre preparadas para acolher a produção bilíngue. O dado evidencia que as barreiras acumuladas ao longo da escolarização não desaparecem com o ingresso na universidade. A escrita acadêmica requer domínio de gêneros específicos, participação em comunidades discursivas, orientação acessível e possibilidades de organizar ideias inicialmente em Libras, inclusive por meio de vídeos.

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo é analisar os principais desafios linguísticos presentes no letramento de estudantes surdos e discutir estratégias pedagógicas bilíngues fundamentadas na visualidade, na interação e no reconhecimento da Libras como primeira língua. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter analítico, construída a partir de artigos brasileiros sobre educação bilíngue, letramento visual, ensino de português escrito como segunda língua, produção textual e letramento acadêmico. A discussão está organizada em eixos que articulam

fundamentos conceituais, barreiras escolares e possibilidades metodológicas.

A relevância do estudo reside na necessidade de reunir contribuições que, embora produzidas em diferentes etapas e contextos educacionais, convergem para uma mesma tese: estudantes surdos aprendem quando têm acesso pleno à linguagem, quando a Libras participa efetivamente da elaboração do conhecimento e quando a escrita é apresentada em práticas sociais significativas. Compreender essa convergência pode colaborar para a formação de professores, a elaboração de materiais, a organização de currículos bilíngues e a construção de avaliações menos subordinadas ao modelo linguístico do estudante ouvinte.

REFERENCIAL TEÓRICO

O conceito de letramento permite compreender a leitura e a escrita para além da aprendizagem de correspondências entre unidades sonoras e gráficas. Letrar implica participar de eventos nos quais textos são produzidos, interpretados, compartilhados e avaliados para finalidades concretas. Na educação de surdos, essa concepção é especialmente importante, pois rompe com a expectativa de que a escrita somente poderia ser alcançada pela mediação fonológica. A palavra escrita pode ser percebida visualmente, relacionada a

significados construídos em Libras e inserida em atividades discursivas nas quais o estudante assume posições de leitor e autor.

Lodi, Bortolotti e Cavalmoreti (2015) entendem os letramentos de surdos como práticas sociais atravessadas por duas línguas e duas culturas. Libras e português compartilham espaços escolares, familiares e institucionais, mas não ocupam posições simétricas de poder. O português costuma ser apresentado como língua legítima da avaliação e do conhecimento escrito, enquanto a Libras pode ser reduzida a apoio comunicativo. Essa assimetria interfere nas identidades, nas escolhas linguísticas e nas formas de participação. Uma proposta bilíngue precisa, portanto, enfrentar não somente diferenças estruturais entre línguas, mas também hierarquias históricas que regulam quem pode dizer, escrever e produzir conhecimento.

A partir de uma perspectiva dialógica, as duas línguas não devem ser tratadas como códigos transparentes que transportam conteúdos idênticos. Cada língua organiza formas particulares de enunciação, referenciação e interação. A passagem da Libras para o português escrito envolve interpretação, comparação, reformulação e tomada de decisões discursivas. Não se trata de transpor sinais para palavras em uma correspondência linear. O estudante precisa compreender o propósito do texto, antecipar interlocutores, selecionar informações e mobilizar recursos linguísticos compatíveis com o

gênero. Nessa tarefa, a Libras possibilita discutir ideias e construir sentidos antes e durante a escrita.

A educação bilíngue pressupõe a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. Nascimento e Costa (2014) assinalam que a escola bilíngue reivindicada pelos movimentos surdos se fundamenta em princípios linguísticos e culturais e não pode ser confundida com mera adaptação da escola comum. A organização institucional deve garantir ambientes de interação em Libras, presença de profissionais surdos, currículo acessível e ensino sistemático da língua portuguesa escrita. A centralidade da Libras cria condições para que conteúdos escolares sejam aprendidos sem depender da competência ainda em desenvolvimento na segunda língua.

Esse entendimento não diminui a importância do português. Ao contrário, atribui-lhe tratamento pedagógico específico e potencialmente mais rigoroso. Pereira (2014) argumenta que o conhecimento de mundo e de linguagem constituído na língua de sinais fornece base para a aprendizagem da língua portuguesa. Assim, o ensino precisa favorecer leitura abundante, exploração de gêneros, comparação entre textos e reflexão sobre usos reais da escrita. Regras gramaticais podem integrar o processo, mas não devem anteceder ou substituir a produção de sentidos. A análise linguística torna-se

produtiva quando responde a problemas que surgem na compreensão ou na elaboração textual.

O bilinguismo educacional também exige distinguir língua de instrução, língua objeto de ensino e recursos de acessibilidade. A presença do intérprete, embora relevante em determinados contextos, não transforma automaticamente uma classe em ambiente bilíngue. O professor continua responsável pelo planejamento e pela mediação do conteúdo; materiais e avaliações precisam ser concebidos desde o início para estudantes surdos. Quando toda a experiência pedagógica permanece organizada em português oral e a Libras aparece apenas como tradução simultânea, as relações visuais, os tempos de observação e a participação direta dos estudantes ficam limitados.

Castro e Kelman (2022) evidenciam que a qualidade da mediação semiótica faz diferença no ensino e na aprendizagem. Em turmas bilíngues inclusivas, recursos multimodais, ações metacognitivas e o uso da Libras podem beneficiar surdos e ouvintes. A contribuição do estudo consiste em mostrar que a inclusão não depende de simplificar conteúdos, mas de diversificar as formas de significação e tornar explícitos os processos utilizados para compreender textos. Ao verbalizar ou sinalizar estratégias, comparar versões, retomar conhecimentos prévios e discutir escolhas, o professor transforma procedimentos invisíveis em objetos de aprendizagem.

Consequentemente, o letramento bilíngue não deve ser avaliado por comparação direta com o percurso monolíngue ouvinte. Produções em português podem apresentar marcas da relação entre línguas, hipóteses sobre a sintaxe, uso variável de preposições, flexões ou conectores. Essas ocorrências constituem indícios do desenvolvimento da segunda língua e devem orientar intervenções pedagógicas. A avaliação precisa considerar progressos discursivos, ampliação do repertório, adequação ao gênero, clareza de propósitos e capacidade de revisão, sem ignorar aspectos formais, mas evitando que eles apaguem o que o estudante já consegue significar.

A visualidade constitui uma dimensão linguística, cognitiva, cultural e política da experiência surda. A Libras utiliza movimentos, configurações de mãos, localizações, orientações e expressões não manuais articulados no espaço. A atenção visual é compartilhada entre interlocutores e objetos, e a organização da sala interfere diretamente na comunicação. Contudo, reconhecer essa modalidade não autoriza concluir que todo recurso visual seja automaticamente acessível. Imagens podem ser ambíguas, excessivas, decorativas ou culturalmente distantes; vídeos podem apresentar enquadramento inadequado; apresentações podem competir com a sinalização do professor.

Lebedeff (2010) problematiza a reprodução de práticas pautadas na oralidade e defende a formação de professores para o uso

consciente de estratégias visuais. A autora relata oficinas com docentes surdos, nas quais foram exploradas atividades de leitura de imagens e produção de narrativas. O estudo evidencia que letramento visual é aprendido socialmente e requer repertório para selecionar, organizar e interpretar elementos gráficos. A escola precisa ensinar a olhar, formular hipóteses, perceber relações espaciais, reconhecer convenções e questionar os efeitos de sentido produzidos pelas imagens.

A necessidade dessa formação é sintetizada pela autora ao relacionar língua de sinais, educação e experiência visual:

> Devido ao aspecto visual da língua de sinais, a educação deveria ser, essencialmente, visual. Entretanto, tanto professores surdos como ouvintes não costumam desenvolver propostas educativas baseadas na visualidade da surdez. Professores surdos e ouvintes costumam reproduzir práticas de ensino de língua escrita pautadas na fonética da língua oral, utilizando ferramentas orais e não visuais. (Lebedeff, 2010, p. 175).

A citação não propõe trocar palavras por figuras ou reduzir o currículo a imagens. Seu sentido é mais amplo: procedimentos, materiais, interações e ambientes devem ser planejados a partir do modo como a informação visual circula. Uma aula visual combina Libras, escrita, imagens, objetos, esquemas e gestos de apontamento de maneira coordenada. O professor controla a sequência, oferece tempo para observação, retoma detalhes relevantes e verifica se os

estudantes compreendem relações que não estão explicitadas apenas pela aparência do material.

Lebedeff (2012) denomina ‘visualidade aplicada’ a necessidade de problematizar práticas pedagógicas, tecnologias, arquiteturas curriculares e espaços escolares a partir da experiência visual. Essa formulação amplia o debate para além da metodologia de uma disciplina. A disposição das carteiras deve permitir contato visual; iluminação e contraste precisam favorecer a sinalização; avisos e rotinas devem ser acessíveis; campainhas podem ser associadas a sinais luminosos; ambientes digitais precisam apresentar Libras com qualidade. A visualidade torna-se princípio organizador da instituição e não recurso eventual utilizado quando o estudante demonstra dificuldade.

Cruz e Prado (2019) articulam educação bilíngue e letramento visual ao discutir a aquisição da leitura e da escrita. As autoras destacam que estudantes surdos podem organizar inicialmente o pensamento por imagens e pela língua de sinais antes de produzir registros em português. Esse processo demanda tempo pedagógico diferente daquele regulado pela oralidade. O aluno precisa alternar a atenção entre quem sinaliza, o texto projetado e os elementos visuais. Se professor fala, mostra slides e solicita cópia simultaneamente, a informação se perde porque todas as tarefas dependem do mesmo canal visual.

Ao discutir o planejamento de uma aula visual, Cruz e Prado ressaltam:

> Os alunos surdos, ao elaborar seus pensamentos para realizar produções escritas, poderão fazer isso por meio de imagens, e seus registros escritos serão estruturados, primeiramente, em forma de pensamento imagético para depois serem traduzidos para a sua L2, no caso, o português escrito. (Cruz; Prado, 2019, p. 197).

A noção de pensamento imagético não deve ser empregada para homogeneizar os estudantes, mas para reconhecer possibilidades de mediação. Sequências de imagens, mapas conceituais, linhas do tempo, storyboards e vídeos em Libras podem apoiar a organização discursiva. Em uma narrativa, por exemplo, cartões visuais ajudam a explicitar personagens, ações, cenários e relações temporais. Em um texto argumentativo, esquemas podem representar tese, argumentos, evidências e conclusão. O recurso ganha valor quando o estudante compreende sua função e consegue transformá-lo em instrumento de planejamento da escrita.

Sordi e Santos (2024) analisam um vídeo didático de geografia e identificam critérios importantes para produções voltadas a crianças surdas. Entre eles estão conhecimentos linguísticos, tecnológicos e visuais, atenção ao contexto e ativação de conhecimentos prévios. O vídeo acessível não se resume a inserir uma janela de Libras em produto originalmente pensado para ouvintes. É necessário equilibrar a presença do sinalizante, imagens e palavras, evitar sobreposição,

utilizar enquadramento que permita observar expressões e movimentos e estruturar a explicação de forma que o aluno saiba para onde dirigir o olhar.

Nas aulas de literatura, a visualidade pode favorecer aproximação com gêneros, contextos históricos, personagens e recursos estilísticos. Miranda e Amorim (2023) defendem práticas que explorem imagens e materiais multimodais sem abandonar a complexidade estética do texto. Adaptação não equivale a empobrecimento. Obras podem ser apresentadas em Libras, dramatizadas, relacionadas a ilustrações, vídeos ou objetos culturais e posteriormente retomadas em português escrito. O importante é construir condições para que o estudante intérprete, compare perspectivas e produza respostas autorais.

O letramento visual possui ainda dimensão crítica. Fotografias, memes, infográficos e vídeos não são representações neutras; selecionam ângulos, organizam hierarquias e podem reproduzir estereótipos sobre surdez. Ensinar estudantes a identificar fontes, verificar montagens, analisar enquadramentos e questionar quem é representado amplia a participação cidadã. Nesse sentido, pedagogia visual e educação midiática se aproximam: ambas demandam leitura consciente de linguagens que circulam intensamente em redes digitais e influenciam identidades, opiniões e práticas sociais.

O ensino do português escrito como segunda língua requer objetivos, materiais e formas de progressão diferentes daqueles utilizados com estudantes que adquiriram o português oral desde a infância. A distinção não se limita à nomenclatura. O aluno surdo pode aprender a língua escrita sem recorrer prioritariamente à audição e à fala, relacionando unidades gráficas a conceitos construídos em Libras e a usos sociais da escrita. Quando a escola insiste em exercícios fonológicos como caminho exclusivo, cria barreiras e interpreta como incapacidade aquilo que resulta de inadequação metodológica.

Pereira (2014) propõe uma abordagem discursivo-interacionista na qual a leitura ocupa posição central. O contato com textos permite que o estudante observe como a língua se organiza em diferentes gêneros, reconheça recorrências, formule hipóteses e amplie vocabulário. A autora não elimina a análise de aspectos gramaticais, mas modifica sua função: em vez de apresentar regras isoladas para posterior aplicação, parte-se de textos e situações comunicativas. A intervenção do professor busca explicar relações entre forma, sentido e contexto, utilizando a Libras para garantir compreensão conceitual.

A autora sintetiza a função da primeira língua no processo de aprendizagem:

> Como primeira língua, a língua de sinais fornecerá o arcabouço para que os alunos surdos aprendam a Língua Portuguesa como segunda língua. O conhecimento de mundo e de língua elaborado na Língua Brasileira de

> Sinais permitirá que os alunos surdos vivenciem práticas sociais que envolvem a escrita e, deste modo, constituam o conhecimento da Língua Portuguesa. (Pereira, 2014, p. 149).

Esse princípio implica garantir acesso à Libras antes de cobrar desempenho complexo em português. A ausência de uma língua plenamente acessível compromete a formação de conceitos, a memória discursiva e a possibilidade de discutir o próprio processo de aprendizagem. Por outro lado, não é necessário esperar que o estudante atinja uma suposta fluência completa em Libras para iniciar contato com textos escritos. As duas aprendizagens podem desenvolver-se em relação, desde que a língua de sinais seja usada efetivamente nas interações e não apenas para traduzir palavras soltas.

Almeida e Lacerda (2019) analisam oficinas de reescrita coletiva de uma história de aventura. Surdos e educadores ouvintes discutiram o texto em Libras e tomaram decisões sobre sequência lógica, coerência, adequação verbal, preposições e adjetivos. A produção coletiva cria um espaço no qual escolhas linguísticas são negociadas e justificadas. Em vez de receber correções prontas, os participantes observam alternativas e compreendem efeitos. Essa dinâmica mostra que o ensino explícito da forma pode ocorrer de maneira contextualizada, apoiado por uma língua de interlocução compartilhada.

A escrita colaborativa também diminui a ideia de que o texto é produto solitário e definitivo. Planejar, escrever, ler, revisar e reescrever são ações distintas que podem ser modeladas pelo professor. O grupo pode registrar ideias em Libras por vídeo, construir esquema visual, elaborar primeira versão em português, comparar com textos do mesmo gênero e revisar trechos selecionados. O foco de cada revisão deve ser delimitado: primeira organização global e clareza; depois coesão, vocabulário e estruturas; finalmente convenções ortográficas e apresentação. Corrigir simultaneamente todos os elementos tende a ocultar avanços e sobrecarregar o aprendiz.

Pires (2014) identifica processos de andamento coletivo nas interações entre estudantes surdos durante a elaboração de uma carta de reclamação. Os participantes oferecem pistas, retomam contribuições, corrigem e completam ideias, mobilizando recursos que individualmente poderiam não estar disponíveis. O dado valoriza o agrupamento entre pares e a circulação da Libras na aula de português. Manter estudantes isolados com atividades individualizadas pode restringir justamente a interação que sustenta o desenvolvimento linguístico.

A aprendizagem coletiva não elimina a necessidade de intervenção docente. O professor seleciona gêneros relevantes, organiza situações-problema, apresenta modelos, fórmula perguntas e sistematiza descobertas. Também precisa distinguir dificuldades

relacionadas ao conteúdo, ao gênero ou ao funcionamento do português. Uma carta de reclamação, por exemplo, envolve identificação do problema, apresentação de argumentos, pedido de providência e formas de tratamento. Antes de avaliar flexões ou conectores, é preciso assegurar que o estudante compreenda a finalidade social e a estrutura composicional do gênero.

Steyer, Maquieira e Fronza (2017) discutem atividades de português escrito nos anos iniciais e reforçam a importância de inserir a escrita em experiências bilíngues significativas. Textos próximos à rotina escolar, histórias, listas, legendas e registros de projetos podem articular Libras e português. O professor precisa evitar atividades que solicitem apenas cópia ou associação mecânica entre palavra e figura. A cópia pode ter função pontual, mas não demonstra compreensão nem promove autoria quando não está integrada a objetivos comunicativos.

Sousa (2018), ao comparar o desenvolvimento da escrita em português como L2 e inglês como L3, demonstra que aprendizes surdos mobilizam estratégias de comunicação e que a dependência entre línguas pode diminuir ao longo do processo. O resultado indica capacidade de ampliar repertórios plurilíngues quando a Libras é utilizada como língua de instrução. Erros e transferências devem ser analisados como estratégias e hipóteses, não como prova de confusão

irreversível. A comparação entre línguas pode, inclusive, favorecer consciência metalinguística.

Madeira (2016) chama atenção para a escassez de pesquisas sobre metodologias de português como L2 e para a dificuldade de professores encontrarem caminhos adequados. A formação docente precisa combinar conhecimentos sobre Libras, aquisição de segunda língua, gêneros discursivos, avaliação e produção de materiais. Cursos breves de sinais não bastam para planejar explicações bilíngues. É necessário contato contínuo com a comunidade surda, estudo linguístico e reflexão sobre práticas reais, preferencialmente com participação de professores e pesquisadores surdos.

Prado (2024) apresenta o Método de Ensino de Português Escrito e Visual para Surdos (MEPEVIS), organizado em tipos de ensino e fases de aprendizagem. A proposta valoriza conceituação, fixação, avaliação, superação de dificuldades, aplicação e ampliação ou generalização. Seu interesse reside na sistematização de um percurso que relaciona experiências significativas, Libras como L1 e português escrito como L2. Como adverte a própria autora, o método deve ser compreendido como caminho possível, aberto à análise e à adequação ao contexto, e não como verdade única.

A contribuição do MEPEVIS é lembrar que estratégias visuais precisam integrar uma sequência pedagógica. Exibir uma imagem sem explorar conceitos, usos e relações linguísticas produz efeito limitado.

A conceituação pode ocorrer por Libras, objetos, experiências ou vídeos; a fixação demanda retomadas variadas; a aplicação transfere o conhecimento a novos textos; a generalização verifica se o estudante utiliza o que aprendeu fora da atividade original. Essa organização favorece acompanhamento processual e permite identificar em qual etapa surgem barreiras.

Moreira e Rosado (2020) acrescentam a escrita de línguas de sinais ao repertório de possibilidades. Sistemas de escrita de sinais podem apoiar registro, reflexão metalinguística e produção em Libras, além de colaborar com a aprendizagem de outras línguas. A proposta não precisa substituir vídeos nem o português escrito. Ela amplia as formas de representar a língua de sinais e questiona a ideia de que apenas línguas orais possuem modalidade escrita legítima. A escolha deve considerar objetivos, formação dos profissionais e interesse da comunidade escolar.

Estratégias pedagógicas bilíngues eficazes começam pelo diagnóstico do repertório dos estudantes e pela definição de objetivos discursivos. Antes de trabalhar determinado gênero, o professor precisa investigar experiências prévias, usos sociais e vocabulário em Libras. Uma sequência sobre notícia pode iniciar com vídeos jornalísticos em Libras, comparação de manchetes e imagens, discussão sobre fatos da comunidade e identificação de fontes. Somente depois são sistematizados título, lide, desenvolvimento e

marcas linguísticas. O português aparece relacionado a uma prática compreendida e não como lista abstrata de estruturas.

A contação de histórias em Libras constitui estratégia importante nos anos iniciais. Ela amplia repertório narrativo, estabelece REFERÊNCIAS culturais e oferece modelos de organização temporal e causal. Após a narrativa, os estudantes podem ordenar imagens, representar cenas, produzir reconto sinalizado, criar legendas e elaborar coletivamente uma versão escrita. Sousa e Cavalcanti (2024) mostram que essa prática, associada a imagens, jogos e teatro, favorece a apropriação do português escrito. A datilologia auxilia a focalizar a forma gráfica de palavras, desde que vinculada ao significado e ao contexto.

As práticas observadas pelas autoras são apresentadas nos seguintes termos:

> Os dados revelaram que as professoras usam estratégias de letramento baseadas na contação de histórias em Libras, imagens, jogos, teatro, entre outras que consideramos fundamentais, a exemplo do uso da datilologia, tanto pelas professoras, durante o ensino da escrita, como pelos estudantes surdos, na reflexão sobre a escrita de uma palavra. (Sousa; Cavalcanti, 2024, p. 13).

A datilologia não deve ser confundida com método de soletração baseado no som. Ela estabelece uma representação manual das letras e pode permitir que o estudante examine a sequência ortográfica visualmente. Seu emprego é mais produtivo quando o

professor alterna sinal, datilologia e palavra escrita, destaca semelhanças entre termos e retorna ao uso textual. Se utilizada para memorizar listas sem contexto, reproduz o mesmo problema das práticas mecânicas que o bilinguismo procura superar.

Jogos também precisam ter finalidade linguística explícita. Memórias, dominós, trilhas e desafios digitais podem favorecer reconhecimento lexical, classificação semântica ou ordenação de sequências, mas o aprendizado aumenta quando os estudantes explicam escolhas em Libras, produzem enunciados e registram resultados. A atividade lúdica não substitui a mediação. O professor observa estratégias, fórmula perguntas e transforma ocorrências do jogo em oportunidades de análise da língua portuguesa.

O teatro e a dramatização mobilizam corpo, espaço, expressões e narrativas, aproximando-se de recursos presentes nas línguas de sinais. Podem ser usados para explorar conflitos, pontos de vista, diálogos e características de personagens. A passagem da cena para o texto escrito exige mediação: fotografias ou quadros do vídeo podem ser organizados como roteiro; falas e ações são discutidas em Libras; diferentes formas de registrar discurso direto e indireto são comparadas. Desse modo, experiência corporal e escrita integram uma mesma sequência de letramento.

Vídeos didáticos precisam apresentar qualidade linguística e visual. Sordi e Santos (2024) destacam a importância do contexto e

dos conhecimentos prévios. Antes de reproduzir o vídeo, o professor pode antecipar o tema, apresentar sinais específicos e formular questões. Durante a exibição, pausas permitem observar mapas, legendas ou relações. Após o vídeo, tarefas de síntese em Libras e português ajudam a verificar compreensão. A simples disponibilização do link transfere ao estudante a responsabilidade de lidar sozinho com múltiplas informações.

Materiais multimodais devem evitar competição visual. Quando Libras, texto, imagem e animação aparecem simultaneamente em áreas diferentes, o aluno não consegue fixar o olhar em todos os elementos. Uma boa solução é sequenciar informações, destacar o elemento relevante, manter contraste, utilizar fontes legíveis e limitar efeitos decorativos. Legendas precisam permanecer tempo suficiente e corresponder ao nível de leitura do grupo. A janela de Libras deve ter tamanho e resolução que permitam observar mãos, tronco e expressões não manuais.

Mapas conceituais e organizadores gráficos favorecem a explicitação de relações. Podem representar categorias, causas, consequências, comparações e etapas. Entretanto, o professor deve ensinar as convenções do diagrama: direção de leitura, função das setas, hierarquia de caixas e significado das cores. Sem essa instrução, o organizador pode se tornar mais uma barreira. A construção coletiva

no quadro, com decisões discutidas em Libras, costuma ser mais formativa do que entregar modelos preenchidos.

Gêneros digitais ampliam possibilidades de autoria. Estudantes podem produzir videorresenhas em Libras acompanhadas de sinopse escrita, infográficos bilíngues, histórias em quadrinhos, blogs, glossários em vídeo ou campanhas acessíveis. Essas produções articulam planejamento, pesquisa, seleção de imagens, escrita e revisão. Também permitem que a Libras ocupe posição de língua de produção pública, e não apenas de mediação interna. A circulação para interlocutores reais aumenta o compromisso com clareza, credibilidade e acabamento.

A avaliação precisa acompanhar o processo. Portfólios podem reunir vídeos em Libras, rascunhos, mapas visuais, versões revisadas e autoavaliações. Rubricas bilíngues tornam critérios compreensíveis e distinguem conteúdo, organização, adequação ao gênero, recursos coesivos e convenções. O estudante deve ter oportunidade de explicar escolhas e revisar textos após devolutivas em Libras. Uma prova escrita isolada mede apenas parte do repertório e pode confundir domínio do conteúdo com proficiência na segunda língua.

O erro deve ser transformado em dado pedagógico. Em vez de marcar toda ocorrência, o professor seleciona aspectos relacionados ao objetivo da sequência e identifica padrões. Algumas formas decorrem de transferência entre línguas; outras revelam generalizações ou

conhecimento parcial de estruturas do português. Comparar enunciados, testar alternativas e observar textos autênticos favorece reflexão. A correção excessiva, sem explicação acessível, produz dependência e pode reforçar a imagem de que o surdo nunca escreve legitimamente.

A colaboração com profissionais surdos é decisiva. Professores surdos oferecem modelos linguísticos e culturais, participam da seleção de materiais e percebem aspectos da organização visual que podem passar despercebidos a profissionais ouvintes. Sua presença não deve ser limitada a ensinar sinais ou relatar experiências pessoais. Eles precisam integrar planejamento curricular, formação de equipes, avaliação de recursos e decisões institucionais. Cruz e Prado (2019) defendem a essencialidade de profissionais surdos na escola, considerando sua relação visual com o mundo e sua atuação como REFERÊNCIAS de língua, identidade e cultura.

A família também participa do ecossistema de letramento. Orientações acessíveis podem incentivar leitura compartilhada, uso de Libras, visitas a bibliotecas, registro de rotinas e contato com produções culturais surdas. A escola deve evitar responsabilizar familiares por ensinar conteúdo para os quais não receberam formação. Seu papel é ampliar situações de comunicação e interesse por textos, enquanto a instituição garante ensino especializado, materiais e acompanhamento. Cursos de Libras para familiares podem

fortalecer vínculos, desde que não substituam a oferta linguística plena à criança.

A formação continuada deve ocorrer a partir de problemas concretos. Equipes podem analisar vídeos de aulas, revisar atividades, comparar produções de estudantes e planejar sequências em conjunto. Oficinas de letramento visual, como as descritas por Lebedeff (2010), ajudam professores a experimentar estratégias antes de aplicá-las. Estudos de casos favorecem compreensão da heterogeneidade e impedem que receitas sejam generalizadas. O acompanhamento precisa ser contínuo, pois dominar vocabulário em Libras não equivale a desenvolver competência pedagógica bilíngue.

Por fim, a gestão escolar deve assegurar condições materiais e temporais. Planejar vídeos, adaptar gêneros, reunir imagens de qualidade e produzir avaliações bilíngues demanda carga horária. Turmas precisam permitir interação visual; equipamentos devem funcionar; internet e projeção devem estar disponíveis; reuniões devem contar com acessibilidade linguística. Quando a escola atribui toda responsabilidade a um professor isolado ou ao intérprete, estratégias bem fundamentadas tornam-se ações episódicas e difíceis de sustentar.

O letramento de estudantes surdos não se encerra com a alfabetização ou com o domínio de gêneros escolares básicos. Cada etapa apresenta novas práticas discursivas. No ensino médio surgem

resenhas, relatórios, dissertações e textos de divulgação científica; na universidade, projetos, artigos, fichamentos e trabalhos de conclusão. Pressupor que o estudante já domina esses gêneros invisibiliza os processos de inserção em comunidades acadêmicas e transfere ao indivíduo a responsabilidade por barreiras institucionais.

Bezerra e Lebedeff (2025) mostram que pesquisadores surdos recorrem a vídeos em Libras para organizar ideias e interagir com tradutores e intérpretes. Essa estratégia evidencia que a produção acadêmica pode começar em língua de sinais e desenvolver-se por etapas até chegar ao português escrito. Orientadores precisam reconhecer esse percurso e discutir conteúdo, estrutura argumentativa e decisões de tradução, em vez de concentrar devolutivas apenas em desvios formais. A revisão linguística constitui apoio legítimo em contextos de escrita em segunda língua e não deve ser tratada como fraude ou incapacidade.

As autoras relatam fragilidades na educação básica e dificuldades relacionadas à garantia de direitos linguísticos nos programas de pós-graduação. O problema exige políticas institucionais: intérpretes com formação adequada, tradutores para gêneros acadêmicos, prazos compatíveis, bancas acessíveis e possibilidade de apresentação em Libras. Também é necessário valorizar produções acadêmicas sinalizadas, repositórios de vídeos e sistemas de citação que reconheçam autoria em língua de sinais. A

universidade bilíngue não pode limitar a Libras aos momentos presenciais de interpretação.

A autoria surda é fortalecida quando estudantes leem pesquisadores surdos, analisam produções em Libras e escrevem sobre questões significativas para suas comunidades. Isso não significa restringir temas à surdez, mas ampliar REFERÊNCIAS e mostrar que sujeitos surdos produzem conhecimento em todas as áreas. Materiais curriculares devem evitar representações nas quais pessoas surdas aparecem somente como destinatárias de políticas ou exemplos de deficiência. Elas são autoras, docentes, artistas, cientistas e agentes políticos.

A continuidade entre educação básica e superior requer ensinar estratégias transferíveis: planejamento, pesquisa de fontes, registro de REFERÊNCIAS, paráfrase, citação e revisão. Essas habilidades podem ser introduzidas progressivamente, com explicações em Libras e modelos visuais. Quadros comparativos ajudam a distinguir paráfrase e cópia; cores podem identificar voz do autor e voz da fonte; vídeos permitem discutir argumentos antes da redação. O objetivo é desenvolver independência sem apagar a natureza colaborativa da escrita acadêmica.

A ética da pesquisa e o respeito à autoria também precisam ser acessíveis. Regras sobre plágio, consentimento, uso de imagens e citação de vídeos devem ser ensinadas em Libras e exemplificadas

com produções multimodais. Sistemas automáticos de detecção não compreendem necessariamente processos de tradução entre línguas e podem produzir interpretações injustas. A avaliação deve considerar documentação do percurso, versões, registros em vídeo e diálogo com o estudante.

Assim, o letramento acadêmico reforça a tese central deste artigo: não basta permitir a presença do estudante surdo em instituições organizadas monolinguisticamente. É preciso modificar práticas, serviços e critérios de legitimidade para acolher percursos bilíngues. A qualidade da escrita em português cresce quando há acesso a conteúdo, orientação e revisão; a autonomia se desenvolve quando o estudante pode mobilizar Libras, recursos visuais e colaboração de maneira reconhecida e planejada.

Apesar dos avanços conceituais, persistem contradições entre políticas declaradas e práticas escolares. Muitas instituições afirmam adotar educação bilíngue, mas mantêm currículo, horários e avaliações organizados em português. A Libras aparece em momentos específicos, geralmente mediada pelo intérprete, enquanto reuniões, materiais e interações informais permanecem inacessíveis. Essa configuração impede que a língua de sinais se consolide como língua de instrução e convivência.

O acesso tardio à Libras é um dos principais desafios. Crianças surdas de famílias ouvintes podem chegar à escola com repertório

linguístico restrito, o que demanda ambientes intensivos de interação e contato com adultos e pares sinalizantes. Não se deve interpretar essa situação como atraso cognitivo. A prioridade é ampliar rapidamente experiências de linguagem, narrativas, brincadeiras, explicações e conversas em Libras. Ao mesmo tempo, o contato com a escrita pode ocorrer de modo significativo, respeitando o desenvolvimento linguístico.

A formação insuficiente de professores produz dependência de materiais prontos e adaptações superficiais. Madeira (2016) registra a complexidade do ensino de português como L2 e a necessidade de ampliar pesquisas metodológicas. Professores precisam compreender diferenças entre ensinar língua materna e segunda língua, dominar Libras em nível compatível com a docência e conhecer recursos visuais. Sem essas condições, atividades podem alternar entre simplificação excessiva e cobrança de padrões inacessíveis.

Outro desafio é a escassez de materiais bilíngues concebidos originalmente para estudantes surdos. Traduzir produtos monolíngues nem sempre resolve problemas de sequência visual, densidade textual ou REFERÊNCIAS culturais. A produção de materiais deve envolver equipes com professores surdos, especialistas da área, tradutores, designers e usuários. Testes com estudantes permitem observar para onde dirigem o olhar, quais informações compreendem e em que pontos precisam de mediação.

A avaliação padronizada também pode reforçar desigualdades. Questões extensas em português avaliam simultaneamente conteúdo e proficiência na L2, sem distinguir a origem da dificuldade. A oferta de Libras, quando prevista, precisa preservar equivalência conceitual e qualidade linguística. Em avaliações escolares, combinar respostas sinalizadas e escritas pode revelar conhecimentos que uma única modalidade oculta. O registro dos critérios evita que flexibilização seja confundida com redução de exigência.

Há ainda desafios de tempo e atenção visual. Em aulas interpretadas, o estudante alterna entre professor, intérprete, quadro, slides e colegas. Se o ritmo não prevê pausas, perde explicações enquanto cópia ou observa imagens. O planejamento deve dividir ações: primeiro sinalização; depois leitura ou observação; em seguida discussão e registro. Essa organização beneficia toda a turma, pois reduz sobrecarga e torna a sequência didática mais explícita.

A superação desses obstáculos depende de responsabilidade institucional. Não se pode exigir que o estudante se adapte continuamente a estruturas inacessíveis nem que uma única pessoa resolva problemas sistêmicos. Projetos político-pedagógicos precisam definir funções das línguas, critérios para contratação, formação continuada, produção de materiais e participação da comunidade surda. Indicadores de qualidade devem considerar acesso linguístico, aprendizagem, permanência e autoria, e não somente matrícula.

Por isso, estratégias pedagógicas bilíngues não constituem conjunto de recursos adicionais, mas expressão de uma concepção de educação. Quando a escola reconhece a Libras, reorganiza a visualidade e trata o português como L2, altera relações de poder e amplia possibilidades de participação. O sucesso não se mede pela aproximação do estudante ao comportamento ouvinte, mas por sua capacidade de compreender, criar, circular entre línguas e atuar socialmente com autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permite concluir que o letramento de estudantes surdos deve ser compreendido como processo bilíngue, social e multimodal. Libras e português escrito não ocupam funções equivalentes nem podem ser associados por tradução palavra a palavra. A Libras, como primeira língua e língua de instrução, sustenta interação, formação conceitual e discussão sobre textos; o português escrito, como segunda língua, requer ensino sistemático, contextualizado e orientado por gêneros discursivos. A relação entre ambas constitui espaço de interpretação, comparação e autoria.

Os principais desafios identificados são o acesso tardio à língua de sinais, a permanência de métodos baseados na oralidade, a formação docente insuficiente, a escassez de materiais concebidos visualmente, a organização monolíngue das instituições e avaliações

que confundem conhecimento com domínio da L2. Tais problemas não podem ser atribuídos ao estudante. Eles decorrem de condições históricas e institucionais que limitam o acesso à linguagem e precisam ser enfrentadas por políticas, currículos e práticas articuladas.

A visualidade mostrou-se princípio pedagógico mais amplo do que o uso de imagens. Ela envolve organização do espaço, gestão da atenção, tempo para observar, qualidade de vídeos, contraste, disposição de textos e participação de profissionais surdos. Letramento visual pressupõe aprender a interpretar e produzir representações, identificar convenções e questionar efeitos de sentido. Portanto, não basta tornar materiais atraentes; é necessário ensinar como as linguagens visuais constroem conhecimento e posições sociais.

Entre as estratégias analisadas, destacam-se contação de histórias em Libras, datilologia contextualizada, jogos mediados, teatro, mapas conceituais, sequências de imagens, vídeos didáticos, leitura de gêneros autênticos, escrita coletiva, andaimento entre pares, revisão processual e portfólios multimodais. A eficácia dessas ações depende de objetivos claros e mediação docente. Recursos isolados não garantem aprendizagem; tornam-se pedagógicos quando articulam conhecimentos prévios, interação em Libras, observação de modelos e reflexão sobre o português.

A produção textual deve ser tratada como percurso de planejamento, elaboração, revisão e circulação. Marcas da relação entre línguas são hipóteses de aprendizagem e oferecem informações para a intervenção. Avaliações precisam reconhecer progressos discursivos e permitir diferentes formas de demonstrar conhecimento, mantendo expectativas acadêmicas, mas oferecendo acesso linguístico. A devolutiva em Libras e a oportunidade de reescrita fortalecem autonomia e compreensão dos critérios.

A presença de professores e pesquisadores surdos é indispensável para construir currículos, materiais e práticas coerentes com a experiência visual. Sua atuação deve alcançar decisões institucionais, formação de equipes e produção de conhecimento. No ensino superior, serviços de tradução, orientação acessível e reconhecimento de produções sinalizadas são necessários para que letramento acadêmico e autoria surda não dependam de soluções individuais ou custos transferidos aos estudantes.

Conclui-se que uma pedagogia bilíngue de letramento não busca compensar uma falta, mas ampliar repertórios linguísticos e semióticos. Quando a escola garante Libras, ensina português como L2, organiza ambientes visuais e promove interação significativa, estudantes surdos podem ler, escrever, argumentar e produzir conhecimento em condições mais equitativas. Estudos futuros devem acompanhar longitudinalmente práticas em diferentes etapas, avaliar

materiais bilíngues com participação dos usuários e investigar formas institucionais de reconhecer textos acadêmicos produzidos entre Libras, vídeo e português escrito.

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: https://doi.org/10.1590/01031813865357943669l. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/VCmbSGTkBNgGB5kx8y5bKXr/. Acesso em: 21 jul. 2026.

BEZERRA, Giovana Cristina de Campos; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Letramento acadêmico do surdo: Libras e português na produção escrita. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 62, p. 180-196, jan./jun. 2025. DOI: https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.1.180-196. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1885. Acesso em: 22 ago. 2026.

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de; KELMAN, Celeste Azulay. Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para estudantes surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0119, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0119. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/nRqbfwkKJ5RRXmGtnCpkqPF/. Acesso em: 28 jul. 2026.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; PRADO, Rosana. Educação bilíngue e letramento visual: reflexões sobre o ensino para surdos. **Revista Espaço,** Rio de Janeiro, n. 52, p. 179-201, jul./dez. 2019.

Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1545. Acesso em: 4 ago. 2026.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Aprendendo a ler 'com outros olhos': relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 175-195, maio/ago. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1606. Acesso em: 30 jul. 2026.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Experiência visual e surdez: discussões sobre a necessidade de uma 'visualidade aplicada'. **Revista Fórum**, Rio de Janeiro, INES, 2012. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/389. Acesso em: 6 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. 10, n. 2, p. 120-147, maio/ago. 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/2176-457322028. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bak/a/HBKx7FPNcgjzy7nh86YSJgb/. Acesso em: 25 jul. 2026.

MADEIRA, Fabiana Ferreira Braga. Metodologias de ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos. **Revista 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: 8 ago. 2026.

MIRANDA, Adrielle Bezerra; AMORIM, Thaís Fernandes de. Letramento visual e a surdez: uma abordagem nas aulas de literatura. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 9., 2023. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em:

https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/96737. Acesso em: 12 ago. 2026.

MOREIRA, Daniele Santana; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva. A importância da escrita das línguas de sinais: mapeando propostas e resultados de aplicação na literatura acadêmica nacional. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 54, p. 187-208, jul./dez. 2020. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1632. Acesso em: 14 ago. 2026.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/HShRWN5DJ9vy6DJwcn8G8Vt/. Acesso em: 2 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. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/sXkGQKsnKbhgRBsPD4mvSjy/. Acesso em: 9 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. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-639820145563. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/dyqKdkyJgKyJJ5qpYSNhxYG/. Acesso em: 16 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. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 46, p. 51-68, jan./jun. 2024. DOI: https://doi.org/10.20395/re.2024.46.51-68. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1847. Acesso em: 18 ago. 2026.

SORDI, Aline; SANTOS, Lara Ferreira dos. Desafios e estratégias de letramento visual na educação de surdos: análise de vídeo didático. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, e15, p. 1-23, 2024. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X87080. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/87080. Acesso em: 20 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. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-6398201812966. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/Qp9K5XYVrVczRdhz8pWQRVG/. Acesso em: 5 ago. 2026.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Práticas de letramento no processo de aquisição de língua portuguesa escrita por surdos nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 105, e5835, p. 1-17, 2024. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.105.5835. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/9gK33cLR49QTPs49qFXR7cz/. Acesso em: 22 ago. 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. **Revista Espaço,** Rio de Janeiro, n. 48, p. 83-98, jul./dez. 2017. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1204. Acesso em: 11 ago. 2026.