

LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA ESTUDANDES SURDOS: DESAFIOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Zilda Medeiros da SILVA¹
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
zilda.libras@gmail.com

Fabiola Jerônimo Duarte de LIRA²
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
fabiolla-mf@hotmail.com

Henrique Miguel de Lima SILVA³
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
henrique.miguel.91@gmail.com

RESUMO: O percurso metodológico desta pesquisa fundamenta-se em um estudo de caso realizado com professores de Língua Portuguesa atuantes em contexto inclusivo com estudantes surdos de uma escola estadual. Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado e analisados com base na técnica de análise de conteúdo, articulando abordagens quantitativa e qualitativa. Participaram do estudo cinco docentes, identificados de forma sigilosa, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa. Os resultados evidenciam desafios relacionados à insuficiência de formação específica para o trabalho com estudantes surdos, ao limitado conhecimento de Libras e à carência de estratégias pedagógicas adequadas ao contexto bilíngue. Além disso, os participantes destacam a necessidade de investimentos em políticas públicas e ações institucionais voltadas à qualificação docente. Diante desses aspectos, conclui-se que, apesar dos avanços na educação inclusiva, ainda persistem lacunas que dificultam a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade para estudantes surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Ensino de Língua Portuguesa como L2; Estudante surdo.

PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE (L2) FOR DEAF STUDENTS: TEACHING CHALLENGES IN INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT: The methodological framework of this study is based on a case study conducted with Portuguese language teachers working in an inclusive educational context with deaf students at a public state school. Data were collected through a semi-structured questionnaire and analyzed using content analysis, combining quantitative and qualitative approaches. Five teachers participated in the study and were identified anonymously in accordance with research ethics principles. The findings reveal challenges related to the lack of specific training for teaching deaf students, limited knowledge of Brazilian Sign

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB).

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB).

³ Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING/PGLE/PIBID).

Language (Libras), and the absence of pedagogical strategies appropriate for bilingual education. Furthermore, participants emphasized the need for greater investment in public policies and institutional initiatives aimed at teacher professional development. It is concluded that, despite advances in inclusive education, significant gaps still remain, hindering the effective implementation of high-quality bilingual education for deaf students.

KEYWORDS: Inclusive education; Teaching Portuguese as a Second Language (L2); Deaf students.

1 INTRODUÇÃO

O referido artigo apresenta um recorte de uma dissertação de mestrado voltada à análise das dificuldades enfrentadas por professores no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua - L2 para estudantes surdos em uma perspectiva inclusiva. A temática ganha relevância diante dos desafios que ainda permeiam a inclusão escolar, especialmente no que se refere à garantia de uma educação bilíngue que respeite as especificidades linguísticas da comunidade surda.

Nesse contexto, a pesquisa parte da problemática relacionada às lacunas existentes no ensino da L2 para estudantes surdos nas escolas regulares, pois, embora a inclusão educacional tenha avançado nas últimas décadas, ainda são recorrentes os desafios enfrentados pelos docentes para desenvolver práticas pedagógicas adequadas, sobretudo em razão das limitações na formação inicial e continuada voltadas para esse público. Essas questões foram evidenciadas a partir das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, tomando como referência a adaptação da proposta de estratificação dos estudos de Labov (2008).

Diante dessa realidade, este trabalho justifica-se pela necessidade de compreender os desafios encontrados pelos professores de Língua Portuguesa e de contribuir para as discussões acerca da formação docente voltada ao ensino da L2 para estudantes surdos. A relevância do estudo reside na possibilidade de ampliar reflexões sobre práticas

pedagógicas inclusivas e sobre a importância de políticas públicas que favoreçam a qualificação profissional para atuação em contextos bilíngues.

Como objetivo geral, a pesquisa buscou identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino da Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos em salas de aula do ensino regular. Como objetivos específicos, procurou-se conhecer a formação desses docentes, compreender suas perspectivas de aperfeiçoamento profissional para o ensino da L2 e identificar as necessidades formativas relacionadas ao contexto da educação inclusiva.

Diante disso, a pesquisa apresenta uma abordagem acerca da Língua Portuguesa como L2 a partir das concepções de língua que contribuem para a compreensão de suas implicações no ensino como segunda língua. Nessa perspectiva, compreende-se que a aquisição da L2 está diretamente relacionada ao domínio da primeira língua, possibilitando que o estudante surdo desenvolva a língua portuguesa a partir do reconhecimento e da valorização de sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

O artigo está organizado em quatro seções. Na primeira, são discutidas as concepções de língua e suas implicações para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, bem como a relação entre Libras e Língua Portuguesa no contexto educacional dos estudantes surdos. Em seguida, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa. Posteriormente, são analisados e discutidos os dados obtidos junto aos participantes. Por fim, são apresentadas as considerações finais, destacando-se os principais resultados do estudo e suas contribuições para o debate sobre a formação docente e a educação inclusiva de estudantes surdos.

2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E SUAS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Nesta seção apresentam-se as concepções referentes à língua portuguesa em sua modalidade escrita como L2 para estudante surdo, na qual a Lei 10.436/2002 esclarece que a Libras não substitui a língua portuguesa, “o ensino da língua portuguesa é quase exclusivo, uma vez que representa a língua “oficial” do país” (Quadros, 2005, p. 27).

Com base a nisso, a Língua Portuguesa como L2 para o estudante surdo constitui um componente obrigatório nos currículos da educação brasileira, sobretudo no contexto da educação inclusiva, em que o estudante surdo necessita desenvolver habilidades de leitura e de escrita para participar plenamente das práticas escolares e sociais. Nesse sentido, essa aprendizagem não deve ser compreendida como uma forma de suprir uma suposta incapacidade, mas como a garantia de um direito linguístico.

Assim, a perspectiva bilíngue mostra-se essencial, considerando a Língua Brasileira de Sinais - Libras como primeira língua - L1 e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua - L2, uma vez que é por meio da Libras que o sujeito surdo constrói sua base cognitiva e linguística, possibilitando uma aprendizagem mais significativa do português. “No caso do surdo, ele deve ser fluente em sua língua e na língua oficial do país, dado que, a partir da concepção básica do bilinguismo, o bilíngue pode ser ofertado por qualquer escola, ressalvadas as adaptações necessárias” (Alves, 2020, p. 30). Dessa forma, o bilinguismo torna-se condição fundamental para assegurar o acesso ao conhecimento, à autonomia e à inclusão efetiva do estudante surdo no ambiente educacional e na sociedade.

Corroborando essa discussão, Freire (2016) destaca que a garantia do direito à educação dos estudantes surdos está diretamente relacionada à atuação de professores qualificados para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua - L2. Nesse sentido, torna-se fundamental que os docentes busquem formação específica para atuar em uma perspectiva bilíngue, favorecendo a articulação entre a Libras e a língua portuguesa e

promovendo práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades linguísticas dos estudantes surdos, assegurando uma educação mais inclusiva e de qualidade.

2.1 CONCEPÇÕES DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA NO ÂMBITO DA LIBRAS

A partir das contribuições de Geraldi (1984), a concepção de linguagem no ensino de Língua Portuguesa passa a ser compreendida de forma mais ampla, especialmente com a valorização da linguagem como interação, superando visões anteriores centradas apenas na expressão do pensamento ou na comunicação. Com base nisso, a aprendizagem da língua é entendida como um processo construído nas relações sociais e na interação com o outro, conforme também aponta Pereira (2024).

Para o estudante surdo, essa abordagem é fundamental, pois favorece o desenvolvimento da língua portuguesa em sua modalidade escrita a partir de práticas significativas de interação. Assim, a língua é compreendida como uma prática social que organiza as formas de viver e de se relacionar, contribuindo diretamente para a construção de identidades e para o desenvolvimento do conhecimento. Ademais, a língua é o seu reflexo individual, no entanto, usada de forma coletiva e singular, busca formar cidadãos críticos e participativos para o envolvimento da comunidade, visando à interação e à participação para a vida. Portanto, os professores de Língua Portuguesa em escolas inclusivas são um dos responsáveis pelo desenvolvimento da modalidade da língua portuguesa dos alunos surdos.

No contexto do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua - L2 para estudantes surdos, observa-se a presença de fragilidades metodológicas no ambiente educacional inclusivo, frequentemente associadas à formação insuficiente dos professores para atuar com esse público. Nesse sentido, Antunes (2003) destaca que uma prática pedagógica eficaz depende de uma base teórica consistente, especialmente no que se refere

à compreensão do funcionamento da linguagem. A autora argumenta ainda que muitas dificuldades na atuação docente decorrem da limitação do conhecimento linguístico, muitas vezes restrito apenas às regras gramaticais, o que não contempla a complexidade da língua em uso e evidencia a necessidade de uma formação docente mais aprofundada e alinhada às dimensões reais da linguagem e do ensino.

Antunes (2003) apresenta críticas ao ensino limitado da Língua Portuguesa, centrado predominantemente em regras gramaticais descontextualizadas. Nesse sentido, para o ensino de estudantes surdos, torna-se necessário repensar essa abordagem, de modo a evitar práticas que restrinjam a aprendizagem à mera codificação, posto que, quando o ensino se limita à reprodução mecânica, o estudante com surdez pode ser prejudicado, uma vez que não desenvolve plenamente sua capacidade de compreensão e de expressão, passando apenas a transcrever os conteúdos sem atribuir sentido ao que escreve.

No ensino da Língua Portuguesa como segunda língua - L2 para estudantes surdos, identificam-se desafios metodológicos no contexto da educação inclusiva, muitas vezes relacionados à insuficiente preparação docente para atender às especificidades desse público. Nesse sentido, Antunes (2003) enfatiza que uma prática pedagógica consistente requer embasamento teórico sólido, especialmente no que diz respeito à compreensão da linguagem para além do ensino de normas gramaticais, considerando seu uso efetivo nas situações comunicativas. Ademais, destaca-se a necessidade de o professor diversificar suas estratégias de ensino, valorizando práticas que atribuam sentido à aprendizagem e contemplem as diferentes dimensões da linguagem, como a expressão do pensamento, a comunicação e a interação social. Sob essa ótica, Travaglia (1996), ao tratar da linguagem como expressão do pensamento, afirma que a produção linguística estaria diretamente relacionada aos processos mentais do indivíduo, concebendo a enunciação como uma

atividade essencialmente individual, na qual o papel do interlocutor e do contexto social teria pouca influência.

Dessa maneira, ao transpor essa concepção para o contexto do desenvolvimento do estudante surdo, observa-se que seus pensamentos e suas interpretações não eram valorizados ou considerados no processo de aprendizagem. O estudante era visto como alguém incapaz de expressar seus conhecimentos e suas reflexões, limitando-se à leitura e à escrita dos textos apresentados pelo professor. Nessa perspectiva, o sujeito assumia uma posição passiva diante da linguagem, tendo como função apenas decodificar as informações transmitidas.

Essa compreensão é corroborada por Koch (2002, p. 16), ao afirmar que o texto era concebido como “um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão captar essa representação mental [...]”. Tal concepção evidencia um modelo de ensino centrado na reprodução e na decodificação textual, no qual o estudante não era reconhecido como sujeito ativo na construção de sentidos, tampouco como alguém capaz de mobilizar seus conhecimentos, suas experiências e suas interpretações na interação com o texto.

Entretanto, para a realidade do estudante surdo na vida educacional, essa concepção do pensamento está sendo aplicada na sala de aula inclusiva. Os estudantes surdos do fundamental e do médio neste século XXI ainda estão vivenciando um aprendizado de copistas⁴, não sabem ler, só fazem cópias, apenas codificam as palavras. Já na segunda concepção da comunicação, o estudante poderá ter uma melhor participação em que, conseqüentemente, passa a fazer esse desenvolvimento verbal junto ao professor. Ele não é passivo de informação, mas pode concordar e discordar do que o professor está afirmando.

⁴ Pessoas que apenas copiam o texto e não o interpretam.

Com base nisso, os estudos referentes à concepção da comunicação foi um grande início para o conhecimento do estudante se expandir, pois vai além da escrita do papel em sala de aula, é uma forma de comunicação em que a língua “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 1996, p. 22). Quer dizer: é a união do código linguístico levando para o estudante e para o professor um melhor entendimento.

Contudo, essa concepção da comunicação para o ensino de português para o estudante surdo nas salas de aula inclusivas ainda está em processo. Não temos essa comunicação do professor para com o estudante surdo por falta do conhecimento da Libras como L2 para o ouvinte (professor). Portanto, compreende-se que, a partir da comunicação, o indivíduo poderá expor seus pensamentos através da fala oral para ouvintes⁵ e de sinais (Libras) para os surdos⁶. Assim, referente à modalidade escrita da língua portuguesa, será transcrita valorizando as diversas culturas, identidades e comunidades sociocomunicativas.

A partir disso, a concepção de língua/linguagem como forma de interação nos apresenta um desenvolvimento linguístico, uma evolução do codificar para o decodificar textos. Segundo Bakhtin/Volóchinov (2002), é através da interação verbal e social entre interlocutores que é desenvolvida interação entre agentes sociais na busca de uma comunicação. Para a pessoa surda, portanto, essa interação precisa ser através da Libras.

A Língua Brasileira de Sinais - Libras é uma língua de modalidade visual-espacial, utilizada na comunicação da comunidade surda, diferindo da língua portuguesa, que se organiza na modalidade oral-auditiva. Sua oficialização como meio legal de comunicação e de expressão ocorreu por meio da Lei nº 10.436/2002, sendo posteriormente regulamentada

⁵ Pessoas que escutam.

⁶ Pessoas que não escutam.

pelo Decreto nº 5.626/2005, garantindo, entre outros direitos, a presença de intérpretes de Libras em diferentes espaços sociais e educacionais. Trata-se, portanto, de uma língua estruturada e completa, que contempla todos os níveis linguísticos, assim como as demais línguas naturais, sendo fortemente vinculada às experiências visuais da comunidade surda brasileira, especialmente nos contextos de interação entre surdos.

Nesse sentido, Quadros (2017) destaca que a Libras é uma língua visuoespacial, construída nas experiências da comunidade surda, na qual a comunicação ocorre por meio de recursos visuais, como o olhar, as mãos e as expressões corporais, sendo essencial na interação entre os sujeitos. A autora ressalta que o olhar é central nesse processo comunicativo, pois possibilita a troca linguística e a construção de sentidos. Complementarmente, Quadros e Karnopp (2004) e Gesser (2006, 2012) reforçam que a Libras não se limita a gestos, sendo uma língua estruturada com regras próprias, podendo também fazer uso do alfabeto manual. Nesse caso, Rosa (2005) explica que o alfabeto manual corresponde à representação espacial dos grafemas da língua portuguesa, utilizado principalmente para soletrar palavras sem sinal específico na comunidade surda.

2.2 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

O ensino da Língua Portuguesa em uma perspectiva inclusiva para o estudante surdo é uma luta e uma persistência. O estudante surdo vai para a escola inclusiva na busca de conhecimento, e sua aquisição precisa ser desenvolvida nas duas línguas ao mesmo tempo. Quadros (1997, p. 83) diz que “a aquisição da L2 ocorre em um ambiente artificial e de forma sistemática, observando a metodologia de ensino”.

Quadros (1997) destaca que a aquisição da segunda língua - L2 por estudantes surdos em contextos em que prevalece uma língua distinta de sua língua de sinais ocorre,

frequentemente, de forma artificial. Tal situação decorre da falta de metodologias de ensino que considerem as especificidades linguísticas desses sujeitos, comprometendo o desenvolvimento efetivo da L2. Para o autor, a aprendizagem da língua escrita demanda abordagens que valorizem a experiência visual como elemento central na construção do conhecimento e na consolidação do bilinguismo.

Corroborando a temática, Skliar (1997, p. 53) afirma que “a educação bilíngue é um reflexo cristalino de uma situação e de uma condição sociolinguística dos próprios surdos; um reflexo coerente que tem que encontrar seus modelos pedagógicos adequados”. As metodologias de ensino voltadas ao estudante surdo estão em processo de construção; não temos modelo pronto, todos os desenvolvimentos metodológicos para o conhecimento da língua portuguesa como L2 vêm sendo elaborados e testados diante da inclusão. Por isso, os professores vão para a sala de aula com uma metodologia de ensino voltada para a pessoa ouvinte. Assim, como fica a aprendizagem do estudante surdo?

Essa indagação vem sendo debatida em congressos e em seminários com apoio de pesquisas realizadas e apresentadas em artigos, dissertações e teses. Isto é, os estudantes surdos continuam sendo parcialmente excluídos dos processos de ensino e aprendizagem em contextos inclusivos, em que o método oral ainda prevalece nas metodologias dos professores que ensinam a L2 para estudante surdo de forma inclusiva. Além disso, Bavo e Coelho (2021, p. 5) afirmam que o “processo de aquisição do português como L2 pelo aluno com surdez, muitas vezes, acontece seguindo as mesmas metodologias do ensino do português para ouvintes”, passando a ser uma grande preocupação para o avanço do estudante surdo nos ambientes inclusivos, na sala.

Portanto, diante desse contexto, a metodologia de ensino para o estudante surdo é um dos obstáculos que precisam ser enfrentados e reorganizados no ambiente escolar inclusivo. Barbosa (2020, p. 8) contribui dizendo que “é preciso que o professor assuma

também uma postura bilíngue, que necessita de pesquisa e produção de materiais didáticos para atender à necessidade específica, educacional dos/as estudantes surdos/as”.

Assim, referente à proposta bilíngue, a escola precisa contar com uma equipe de profissionais, como intérpretes, professores ouvintes e surdos, capazes de atuar com a Libras como primeira língua - L1 e a Língua Portuguesa como segunda língua - L2. Nesse contexto, Quadros (2019) destaca a importância dos professores bilíngues no ensino de estudantes surdos e na mediação da aprendizagem da língua portuguesa. Além disso, é fundamental que os profissionais da escola tenham conhecimentos em Libras para favorecer a interação na comunidade escolar, considerando que essa língua desempenha papel essencial no processo de aprendizagem do português, atuando de forma complementar e articulada, sem se limitar à simples transferência de conhecimentos entre as duas línguas (Quadros, 2005).

A Libras precisa ser vista e transmitida como língua para comunicação entre todos no ambiente socioeducacional, como também o português na modalidade escrita é o meio de comunicação que pode ser destacado com avisos, informes, divulgações com apoio (*banner*, panfletos, cartazes, *outdoor*) e tecnologias digitais, que são um dos meios de divulgações mais utilizados em nosso século. As maiores divulgações são apresentadas através do português na modalidade escrita, assim, necessariamente o estudante surdo no ambiente social inclusivo precisa aprender a língua portuguesa como L2, ser bilíngue para viver em sociedade.

Assim, necessariamente o desenvolvimento para o ensino da L2 para o estudante surdo precisa ser revisto na busca de novas metodologias que possibilitem meios estratégicos para o ensino inclusivo que busque garantir uma educação bilíngue. A Lei nº14.191, de 3 de agosto de 2021 que altera a LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos em seu Art. 60-A:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, s/p).

A Lei deixa clara a necessidade de uma educação bilíngue, em que os surdos precisam aprender as duas línguas, e poderão ser ofertadas tanto em escolas bilíngues como em escolas comuns inclusivas. Nas escolas inclusivas, o ensino bilíngue da L1 e da L2 é ofertado na sala de recurso multifuncional para o Atendimento Educacional Especializado - AEE. Esse atendimento é realizado no contraturno, como diz Quadros (2019), com profissionais bilíngues qualificados para o desenvolvimento da língua portuguesa como L2, em uma perspectiva inclusiva.

A Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, (2008, p. 12), em relação à diferença linguística entre os estudantes, apresenta o seguinte: “orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular”. Assim, destaca-se que há necessidade de o estudante surdo interagir com a Libras para o desenvolvimento educacional pautado em meios estratégicos e políticos de todos aqueles que fazem parte do ambiente escolar.

Alves (2020) propõe uma sequência didática como estratégia para apoiar o ensino da L2 para estudantes surdos, especialmente no trabalho articulado entre os professores do Atendimento Educacional Especializado - AEE e os docentes de Língua Portuguesa. A autora destaca a importância da narrativa visual como recurso pedagógico, por favorecer a construção de significados e a aprendizagem da língua escrita a partir da experiência visual, elemento fundamental para os surdos. Nessa perspectiva, a sequência didática é compreendida como um planejamento organizado das atividades de ensino, que considera

os processos de aprendizagem, os sujeitos envolvidos e o contexto em que a escola está inserida, contribuindo para uma prática pedagógica mais reflexiva e significativa.

A autora defende a necessidade de metodologias específicas para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua - L2 para estudantes surdos, bem como da atuação de profissionais bilíngues qualificados, capazes de compreender as particularidades linguísticas e educacionais desse público. Nessa perspectiva, torna-se fundamental que os docentes adotem um olhar sensível às necessidades dos estudantes, promovendo adaptações metodológicas e contando com o apoio da equipe escolar para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Além disso, destaca-se também a importância da formação continuada dos profissionais da educação, de modo que possam aprimorar constantemente seus conhecimentos e suas estratégias de ensino, dado que é preciso “qualificar sempre mais o que já existe” (Stumpf, 2008, p. 26), evidenciando que a busca permanente por qualificação é essencial para garantir uma educação de qualidade e acessível a todos os estudantes.

3 ASPECTO METODOLÓGICO

Nesta seção, justifica-se o desenvolvimento do tipo de metodologia adotada na pesquisa. Sendo assim, apresenta-se detalhadamente o contexto geral do trabalho por meio da caracterização dos referentes tópicos: Tipo de pesquisa; lócus da pesquisa; colaboradores e sua caracterização; e instrumento.

3.1 TIPO DA PESQUISA

No que se refere aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso com abordagem quantitativa e qualitativa. Segundo Yin (2003), o estudo de caso consiste em uma investigação empírica voltada à compreensão de fenômenos contemporâneos em seus contextos reais, especialmente quando os limites entre

o fenômeno investigado e o contexto em que ele ocorre não são claramente definidos. Para tanto, essa modalidade de pesquisa pode recorrer a diferentes fontes de evidência, como documentos, registros, entrevistas e observações, possibilitando uma análise mais ampla e aprofundada do objeto de estudo.

Nessa perspectiva, a presente investigação fundamenta-se nas respostas de professores de Língua Portuguesa atuantes em uma escola pública do estado do Rio Grande do Norte. A combinação das abordagens quantitativa e qualitativa permitiu articular dados numéricos às percepções e às experiências dos participantes, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do fenômeno analisado.

3.2 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do Rio Grande do Norte, localizada na cidade de Montanhas/RN. O desenvolvimento didático do ensino abrange três turnos: matutino com o ensino médio, vespertino com o fundamental e noturno com EJA. A escola apresenta uma ótima estrutura, com 10 salas de aulas, secretaria, biblioteca, refeitório, auditório, sala de supervisão, banheiros, além da sala de recursos multifuncional com o Atendimento Educacional Especializado - AEE⁷, na qual há uma professora de Libras para o ensino da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2.

3.3 COLABORADORES E SUAS CARACTERIZAÇÕES

Os colaboradores desta pesquisa foram cinco professores de Língua Portuguesa que atuam em contextos educacionais inclusivos e que possuem experiência no ensino de estudantes surdos em salas regulares. Considerando a presença desses estudantes no ensino

⁷ Segundo a nota técnica nº 11 de 2010: 6. Desenvolver atividades próprias do AEE, de acordo com as necessidades educacionais específicas dos alunos: ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras para alunos com surdez; ensino da Língua Portuguesa escrita para alunos com surdez; (...)

comum, torna-se necessário que os docentes desenvolvam estratégias para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua - L2.

Concernente à coleta de dados, esta foi realizada de forma virtual, por meio de um questionário elaborado na plataforma *Google Forms*, que possibilitou reunir informações relevantes para o desenvolvimento da investigação. O instrumento contemplou aspectos relacionados à formação inicial e continuada dos participantes, especialmente no que se refere ao conhecimento da Libras e à educação inclusiva, bem como suas experiências, desafios e percepções acerca do processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos no contexto escolar.

Diante disso, a partir dos dados obtidos com a entrevista semiestruturada, apresenta-se o perfil de cada professor, que foi identificado de forma sigilosa pela letra “P”, seguida de numeração sequencial, ao longo das discussões, como também se justifica o quantitativo de sujeitos. A entrevista só foi realizada com os professores de Português que lecionam ou já lecionaram de forma inclusiva para alunos surdos da escola estadual do Rio Grande do Norte.

Tabela 1 – Informantes da pesquisa, Montanhas/RN, 2022

Caracterização do sujeito da pesquisa				
Sujeito	Sexo	Faixa Etária	Escolaridade	Curso (Libras)
P.1	Masculino	51 ou mais	Mestre	Sim (Escola)
P.2	Feminino	18 a 30 anos	Graduada	Não
P.3	Feminino	36 a 40 anos	Especialista	Sim (<i>On-line</i>)
P.4	Feminino	36 a 40 anos	Mestra	Não
P.5	Feminino	41 a 45 anos	Especialista	Não

Fonte: Silva (2022).

Essa caracterização nos ajuda a desenvolver uma análise e uma discussão junto com todas as respostas obtidas. Assim, desenvolvemos hipóteses a partir das informações sobre os sujeitos. Abaixo destaca-se o instrumento da pesquisa.

3.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA

O instrumento para a coleta de dados foi desenvolvido para ser uma entrevista semiestruturada de forma presencial, no entanto, por conta da covid-19, desenvolveu-se em formato *on-line* através de um questionário pelo *Google Forms*. Assim, a entrevista, com apoio da tecnologia, forneceu dados com significação para se apresentar a problemática para a sociedade. Elaborou-se um questionário com o objetivo de se obter informações verdadeiras e levar uma interação para a vida em sociedade.

A entrevista (questionário) apresentou o método indutivo, no qual, segundo Gil (2008, p. 10), “parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer”. Assim, o método da indução é considerado um estudo que organiza um raciocínio lógico da pesquisa, não é uma forma concreta sem modificações, é um método em que se deseja pesquisar o objeto de estudo.

4 ANÁLISES E RESULTADOS DOS DADOS

As análises dos dados deste estudo ocorreram a partir das respostas que foram apresentadas, em que se buscou investigar os conhecimentos e as dificuldades dos professores ao lecionarem a Língua Portuguesa como L2 para o estudante surdo de forma inclusiva. Assim, destacam-se os objetivos para a pesquisa.

- Objetivo geral: identificar se há necessidade de formação para o ensino da Língua Portuguesa para o estudante surdo, a partir dos relatos dos professores.
- Objetivos específicos: conhecer quais as formações que os professores têm para lecionar ao estudante surdo na sala de aula de forma inclusiva; pontuar as estratégias metodológicas e as principais ferramentas utilizadas para desenvolver a Língua Portuguesa como L2 para o estudante surdo; conhecer o interesse dos professores por formações para o ensino da L2 para estudantes surdos.

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Na pesquisa, foram definidos como participantes apenas os professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa de forma inclusiva, pertencentes ao quadro de funcionários da Escola Estadual Professora Ocila Bezerril, da cidade de Montanhas, estado do Rio Grande do Norte. Assim, foram selecionados cinco professores que, de modo voluntário, se disponibilizaram a responder ao questionário.

Para dar início às discussões, partiu-se das análises das sete primeiras questões, em que se buscou apresentar o perfil dos participantes em forma de perguntas: primeira pergunta: Qual seu sexo? Segunda: Qual sua faixa etária? Terceira: Quais suas formações acadêmicas? Quarta: Tem pós-graduação, qual? Quinta: Vínculo empregatício? Sexta: Em qual segmento atua? Os referentes marcadores foram, então: sexo; faixa etária; formação; pós-graduação; vínculo empregatício; segmento em que atua e se já lecionou para estudantes surdos, e, posteriormente, a sétima questão: dificuldades relatadas ao ensinar para aluno surdo.

Abaixo são apresentados os dados coletados:

Tabela 2 – Referente às questões 1-2-3-4-5-6

Questão	Marcadores	Quantidade de professores e suas respostas
1ª-	SEXO	1 – Professor 4 – Professoras
2ª-	FAIXA ETÁRIA	1- Prof. entre 18-25 e 26-30 anos 2 - Prof. entre 36 e 40 anos 1 - Prof. entre 36 e 40 anos 1- Prof. com 51 ou mais
3ª-	FORMAÇÃO	4 - Prof. com Letras/Português 1- Prof. com Letras/Espanhol
4ª-	PÓS-GRADUAÇÃO	2 - Prof. Mestre 2 - Prof. Especialista 1 – Prof. Graduado
5ª-	VÍNCULO	1 - Prof. Contratado 4 – Prof. concursados
6ª-	ATUAÇÃO	1- Prof. dos anos finais 2 - Anos finais e médio; 2 - Médio

Fonte: Silva (2022).

A análise dos dados nos apresenta que, dos cinco professores participantes, dois participantes possuem titulação de mestrado, dois são especialistas, e um é graduado. Evidencia um quadro de profissionais com diferentes níveis de formações acadêmica, o que é bem significativo no que se refere às políticas públicas que são voltadas para as formações do professor. Em relação à faixa etária, observa-se a presença de uma professora que está entre 18 e 30 anos, a qual se destaca como professora em início de carreira e possivelmente está entre os processos seletivos do estado, que são oportunidades para novos profissionais ingressarem no sistema educacional.

No que se refere aos segmentos, atuam de forma complementar, com estratégias pedagógicas diversificadas de acordo com a realidade da instituição. Dois professores lecionam no ensino médio, dois, nos anos finais do ensino fundamental e no médio, e um, nos anos finais do fundamental. Diante desse contexto, é essencial que ampliem os níveis de conhecimento pedagógico referentes às formações docentes extracurriculares, especialmente no contexto inclusivo do estudante surdo que precisa do ensino da segunda língua.

Segundo os dados os professores, para complementar a carga horária, trabalham em segmentos diferentes. A professora com habilitação em Espanhol completa a carga horária com a disciplina de Língua Portuguesa em duas turmas dos anos iniciais, pois a escola trabalha com o notório⁸ saber, o qual é permitido pela Lei nº 13.415 de 2017, incluída na LDB/96.

Em relação ao sexo dos participantes, quatro eram mulheres, e um era homem, o que representa 80% de participantes do sexo feminino. Esse resultado reflete uma característica historicamente presente no campo educacional brasileiro, marcado pela

⁸ IV - Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado [...] (Brasil, 1996).

predominância de mulheres na docência. Conforme discutem Prá e Cegatti (2016), a partir de dados apresentados por Senkevics (2011), a participação feminina é significativamente maior nos diferentes níveis da educação básica, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais da escolarização, mantendo-se como maioria também nos demais níveis de ensino.

Portanto, Senkevics (2011 *apud* Prá; Cegatti, 2016) esclarece que os dados realizados em 2007 referentes aos gêneros feminino e masculino apresentados no corpo docente das escolas se mantêm até o ano atual da pesquisa, em 2016. Assim, corroborou para confirmar que os dados ainda permanecem, referentes à maior quantidade de mulheres no corpo docente que lecionam a Língua Portuguesa de forma inclusiva na escola na qual se desenvolveu a pesquisa no referente ano.

Prosseguiu-se para a sétima questão. A Tabela 3 abaixo destaca as dificuldades encontradas pelos professores que lecionam para o estudante surdo. Na sua primeira coluna, é detalhada a quantidade de professores que tiveram as respostas semelhantes, posteriormente são apresentadas as respostas referentes às dificuldades.

Tabela 3 – Referente à 7ª questão

QUANTIDADE DE PROF@	DIFICULDADES RELATADAS AO ENSINAR ALUNO SURDO
1	Não ter intérprete em sala de aula.
4	Desconhecer a comunicação com Libras.
3	Falta de estratégias metodológicas para o ensino da L2 para o aluno surdo.
1	Não teve dificuldade, as aulas eram desenvolvidas junto ao intérprete, assim, auxiliava para desenvolver as aulas.

Fonte: Silva (2022).

Quadros (2019) apresenta-nos que é um desafio para a escola inclusiva desenvolver o bilinguismo para o estudante surdo, principalmente sem ter a presença do intérprete de Libras, assim, frisa-se que o professor de português só usa a língua oral, por não ter o conhecimento da Libras, deixando o estudante surdo em silêncio sem a sua comunicação.

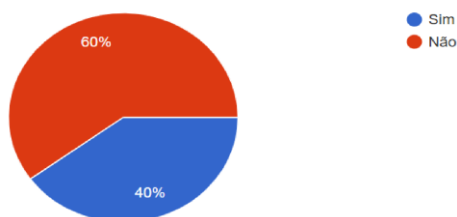
Lacerda (2000) corrobora no que se refere às dificuldades em lecionar aos alunos surdos. Uma das causas é a falta da comunicação em Libras, como foi relatado por quatro professores, porque desconhecem a referente língua. Apesar dos avanços da política pública inclusiva destinada aos estudantes surdos, ainda se encontra fragilidade nas práticas educativas.

Diante das informações obtidas, três professores relataram a ausência de estratégias metodológicas adequadas para o ensino da L2 para o estudante surdo. Nesse contexto, entende-se a necessidade de formações para os professores. Imbernón (2016, p.100) nos apresenta que é preciso o “desenvolvimento profissional ao longo de toda a vida profissional”, bem como Quadros (2019) argumenta que as escolas ainda apresentam limitações metodológicas para o ensino. As estratégias predominam para comunicação oral.

Observou-se que um dos participantes relatou não ter dificuldades para lecionar ao estudante surdo devido à presença do intérprete de Libras. Embora esse profissional seja fundamental para a mediação linguística entre Libras e língua portuguesa, conforme previsto na Lei nº 12.319/2010 e discutido por Quadros (2004), sua função não é garantir a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, Gesser (2006) destaca a importância do intérprete no ambiente escolar, enquanto Alves (2020) ressalta que a inclusão efetiva também depende de professores capacitados para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua - L2, atuando de forma colaborativa no processo educativo.

Assim, prosseguimos com análises dos dados: a oitava questão buscou identificar se os professores têm o conhecimento de ensino da L2 para os estudantes surdos; em caso de respostas positivas, explicassem como ocorreu o conhecimento. Observe-se o Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – Referente ao ensino da Língua Portuguesa como L2, tem algum conhecimento?



Fonte: Silva (2022).

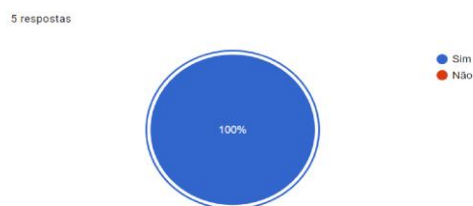
Como se pode observar, todos os professores responderam à pergunta. Dentre eles, dois responderam que sim, que têm o conhecimento da L2 para surdo. Portanto, conforme os registros dos arquivos da escola, foi ofertada a formação de Libras com o objetivo de desenvolver a comunicação do estudante surdo no ambiente escolar. Assim, mediante o gráfico apresentado, compreende-se que o professor tem o conhecimento, sendo que, segundo os dados analisados, foi adquirido através de leituras próprias. Assim, os professores argumentaram que “sentiram a necessidade de buscar conhecimento para desenvolver o ensino de português como L2 para pessoa surda” (Professores da pesquisa, 2022).

Corroborando os resultados da pesquisa, Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019) apresentam que ainda há muitos professores com limitações para desenvolver o ensino da L2 para o estudante surdo. Diante dessa informação, encontra-se ausência de capacitação específica voltada ao ensino da Língua Portuguesa para o surdo como L2.

Portanto, para concluir as análises, buscou-se a nona questão, que se relaciona aos interesses dos professores de Língua Portuguesa referentes a formação continuada em L2 para estudante surdo. Abaixo apresentamos a pergunta de investigação:

- Você acharia interessante uma formação continuada em Língua Portuguesa como L2 para estudante surdo?
-

Gráfico 2 – Opinião referente à formação continuada



Fonte: Silva (2022).

Diante das respostas dos professores, observa-se que todos os professores acham importante a “formação continuada” na busca de ampliar o conhecimento e, assim, tentar desenvolver um ensino inclusivo para estudantes surdos. Portanto, busca-se conhecer o porquê de ter escolhido tal alternativa. Diante das respostas positivas, cada professor expressou o seu posicionamento de forma subjetiva:

Tabela 4 – Referente à 9ª questão

P.1	A importância da linguística para a compreensão da língua é de extrema relevância. Isto para o ensino da Língua Portuguesa para alunos com deficiência auditiva também vai ser muito útil.
P.2	Para atender melhor e adequadamente todos os alunos surdos, incluindo-os plenamente através de um ensino de qualidade.
P.3	Seria muito importante uma formação dessa para nós professores de LP, pois já passei muita dificuldade quando lecionei para alunos surdos, principalmente quando estavam sem intérpretes. Acredito que uma formação nesta área teria me ajudado bastante a superar estas dificuldades.
P.4	Manter-se atualizada com práticas inovadoras para facilitar o aprendizado do aluno com necessidade.
P.5	Devemos estar preparados para receber alunos com essa ou outra deficiência, não podemos esperar o aluno chegar para nos preparar, a ordem deve ser inversa.

Fonte: Silva (2022).

Diante dos argumentos dos professores, observou-se que entre eles um destacou a linguística como relevante para o desenvolvimento da L2 para pessoa surda. Para corroborar, Quadros e Karnopp (2004, p. 15) nos apresentam que a “linguística é o estudo científico das línguas naturais e humanas”, assim, compreende-se que L2 para estudante surdo é uma necessidade para o envolvimento educacional, como também para o cotidiano.

Em consonância com as respostas, os professores ressaltam a importância da formação continuada para o desenvolvimento da L2 para o estudante surdo, assim,

reforçam a necessidade da contemplação das políticas públicas referentes à formação, para que possam desenvolver um ensino de equidade no ambiente inclusivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário atual da inclusão de estudantes surdos no ambiente educacional ainda apresenta desafios significativos, dentre os quais destaca-se a dificuldade enfrentada por professores de Língua Portuguesa para desenvolver um ensino de qualidade, especialmente em razão da ausência de formação específica para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua - L2 e do limitado domínio da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Esses fatores podem comprometer o processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

Nesse contexto, evidencia-se a importância de políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa como L2. Tais ações podem contribuir para a ampliação do repertório metodológico dos docentes e para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo a participação efetiva dos estudantes surdos no ambiente escolar e em sua vida social.

A partir desta investigação, que buscou compreender as inquietações dos professores em relação ao ensino da segunda língua para estudantes surdos, foi possível constatar a relevância da formação continuada como elemento fundamental para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Os resultados alcançados contribuíram para evidenciar a necessidade de investimentos em políticas de qualificação docente voltadas às especificidades da educação bilíngue.

Por fim, espera-se que novas pesquisas aprofundem as discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos, especialmente em contextos do interior do Brasil, onde frequentemente esses estudantes são incluídos em classes regulares sem o devido suporte linguístico. Além disso, reforça-se a necessidade de ampliar as

oportunidades de formação continuada para os profissionais que atuam na educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Edneia de Oliveira. **Português como segunda língua para o surdo: iniciando uma conversa** - João Pessoa/PB: Ed. Ideia, 2020.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail; Volochínov, Valentin. A interação verbal. *In*: BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Veira. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB. 9394/1996**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 out. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 08 out. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o Art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 05 out. 2021.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso: 08 mar. 2026.
- BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 11/2010**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/index.php>. Acesso: 07 out. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 10 out. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/L14191.htm. Acesso em: 07 out. 2021.
- BARBOSA, Poliana Velêz. **A produção de material didático de língua portuguesa para surdos no ensino médio na perspectiva inclusiva**. João Pessoa: Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, 2020.
- BAVO, Názia; Coelho, Orquídea. Ensino e aprendizagem do português (L2/LE) por alunos surdos em Moçambique. **RILP - Revista Internacional em Língua Portuguesa**, n. 40, 2021.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escoltto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada, Fluminense. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 100, n. 256, 2019. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/DdnJztZVSTYbwWbQZnbvYwH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 21 fev. 2022.

FREIRE, Alice Maria da Fonseca. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKILIAR, C. (org.) **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: Interfaces entre Pedagogia e Linguística. 6. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

GESSER, Audrei. **Um olho no professor surdo e outro na caneta**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. 2006. 222f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2006.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. Editora: Parábola, 2012.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

GIL, Antônio Carlos. **Método e técnica de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. **Anais [...]**. Caxambú: ANPED, 2000.

PRÁ, Jussara Reis; CEGATTI, Amanda Carolina. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Retratos da Escola**, v. 10, p. 215-228, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/660>. Acesso em: 10 abr. 2021.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aprendizagem da língua portuguesa por crianças surdas. In: FERNANDES, Sueli; RIBEIRO, Maria Clara Marciel de Araújo (org.). **Português escrito para surdos**: princípios e reflexões para o ensino. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. O ‘Bi’ em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005.

QUADROS, Ronice Müller de.; **Língua de herança**: língua brasileira de sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **Linguística para o ensino superior**: Libras. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROSA, Andrea da Silva. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2005.

SKLIAR, Carlos. A educação para os surdos: entre a pedagogia especial e as políticas linguísticas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SENKEVICS, Adriano. **A feminização do magistério**. Ensaios de Gênero. 2011. Disponível em: <http://ensaiosdegenero.wordpress.com/2011/12/05/a-feminizacao-do-magisterio>. Acesso em: 05 mar. 2021.

STUMPF, Marilene. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema *SignWriting***: línguas de sinais no papel e no computador. Porto Alegre: UFRGS, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Editora Bookman, 2001.

RECEBIDO EM: 28 de abril de 2026
APROVADO EM: 26 de maio de 2026
Publicado em julho de 2026