

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS

KAROLINE DE SOUZA PAIVA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE
PORTUGUÊS PARA ESTUDANTES SURDOS E SEUS DESAFIOS:
uma pesquisa bibliográfica

Rio Branco
2026

KAROLINE DE SOUZA PAIVA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE
PORTUGUÊS PARA ESTUDANTES SURDOS E SEUS DESAFIOS:
uma pesquisa bibliográfica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Libras da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras Libras.

Orientador(a): Prof.(a) Dr.(a) Ivanete de Freitas Cerqueira

**Rio Branco
2026**

P149f Paiva, Karoline de Souza, 2001 -

A formação de professores para o ensino de português para estudantes surdos e seus desafios: uma pesquisa bibliográfica / Karoline de Souza Paiva; Orientadora: Dr^a. Ivanete de Freitas Cerqueira. - 2026.

44 f.: il.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação, Letras e Artes, Licenciatura em Letras Libras, Rio Branco, 2026.

Inclui referências bibliográficas e anexos.

1. Educação inclusiva. 2. Língua Portuguesa como L2. 3. Alunos surdos. I. Lima, Raquel da Silva. II. Cerqueira, Ivanete de Freitas (Orientador). III. Título.

CDD: 419

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTUDANTES SURDOS E SEUS DESAFIOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Letras-Libras.

Aprovado em 16 de março de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Ivanete de Freitas Cerqueira
Orientadora – UFAC

Prof.(a) Dr.(a) Grassinete C. de Albuquerque Oliveira
Membro interno – UFAC

Prof.(a) Dr.(a) Vivian Vargas
Membro interno – UFAC

**Rio Branco
2026**

Dedico este trabalho à valorização da Língua Brasileira de Sinais e à construção de uma educação mais acessível e inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que é a minha luz e força; sem ele nada seria possível.

À minha orientadora, Ivanete de Freitas Cerqueira, pela orientação e apoio durante a elaboração deste trabalho, seu conhecimento e suporte foram imprescindíveis para meu crescimento acadêmico.

Agradeço também aos demais professores que contribuíram para a minha formação.

Aos meus pais, Hercília Cordeiro de Souza e Nahum de Paiva Neto, que nunca mediram esforços para minha permanência na escola, desde o ensino primário até a conclusão da minha graduação, me incentivaram desde sempre, abrindo caminhos para que eu pudesse focar nos estudos e nunca deixando de acreditar no meu potencial.

Aos meus irmãos e aos amigos, que compartilham essa longa jornada da vida comigo, agradeço por me encorajarem neste processo.

À minha namorada, Beatriz da Silva Ribeiro, pelo seu apoio constante, por me inspirar e por ser minha base. Sem dúvidas, sua presença foi essencial nos momentos mais difíceis e seu encorajamento foi determinante para que eu chegasse até aqui.

A todos que, de alguma forma, me apoiaram, eu deixo meu sincero agradecimento.

RESUMO

Diante dos avanços legais e das políticas públicas que asseguram o direito à educação bilíngue, observa-se que muitos docentes ainda não possuem formação específica para atender às necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Nessa perspectiva, surge o problema de pesquisa: quais são as implicações da falta de formação dos professores que trabalham com ensino de português para surdos? Assim, este estudo tem o objetivo geral de investigar como a literatura acadêmica aborda a falta de formação específica dos professores que atuam no ensino da língua portuguesa para surdos, com ênfase nos impactos dessa carência na prática pedagógica e para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. O estudo fundamenta-se nas contribuições teóricas de Quadros (2006) e Skliar (1998), que defendem a educação bilíngue para surdos e o reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural; apoia-se, ainda, em Vygotsky (1991), ao considerar a linguagem e a mediação como centrais no processo de ensino-aprendizagem; e, por fim, nos estudos de Queiroz (2022), Araújo e Ribeiro (2018), Silva (2020), Santos (2019) e Pereira (2021), que contribuem para compreensão dos desafios do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos e para a formação docente em contextos educacionais inclusivos. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, caráter exploratório e realizada por meio de revisão bibliográfica. Desta forma, foram analisados dez estudos relacionados à temática. Os resultados confirmam a hipótese de que a ausência de formação específica dos professores de Língua Portuguesa para o ensino de português para surdos compromete significativamente o processo de ensino e aprendizagem, resultando em práticas pedagógicas pouco adequadas às necessidades linguísticas e culturais desses alunos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Língua Portuguesa como L2. Alunos surdos. Formação de professores. Educação bilíngue.

ABSTRACT

In light of legal advances and public policies that guarantee the right to bilingual education, it is observed that many teachers still lack specific training to meet the linguistic and cultural needs of deaf students. From this perspective, the following research question arises: what are the implications of the lack of training among teachers who teach Portuguese to deaf students? Thus, this study aims to investigate how academic literature addresses the lack of specific training of teachers working with the teaching of Portuguese to deaf students, with emphasis on the impacts of this gap on pedagogical practices and on the effectiveness of the teaching-learning process. The study is based on the theoretical contributions of Quadros (2006) and Skliar (1998), who advocate bilingual education for deaf individuals and recognize deafness as a linguistic and cultural difference. It also draws on Vygotsky (1991), who highlights language and mediation as central elements in the teaching-learning process, as well as on studies by Queiroz (2022), Araújo and Ribeiro (2018), Silva (2020), Santos (2019), and Pereira (2021), which contribute to understanding the challenges of teaching Portuguese as a second language to deaf students and to teacher education in inclusive educational contexts. The methodology adopted is qualitative in nature, with an exploratory approach, and was carried out through a literature review. A total of ten studies related to the topic were analyzed. The results confirm the hypothesis that the lack of specific training for Portuguese language teachers working with deaf students significantly compromises the teaching and learning process, resulting in pedagogical practices that do not adequately address the linguistic and cultural needs of these students.

Keywords: Inclusive education. Portuguese as a second language (L2). Deaf students. Teacher education. Bilingual education.

LISTA DE ABREVIACÕES

- AEE — Atendimento Educacional Especializado
- BNCC — Base Nacional Comum Curricular
- CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CETI — Centro Estadual de Tempo Integral
- CNE — Conselho Nacional de Educação
- EJA — Educação de Jovens e Adultos
- EM — Escola Municipal
- EE — Escola Estadual
- ENFOPE — Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional
- IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFNMG — Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
- INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- L1 — Primeira Língua
- L2 — Segunda Língua
- LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- Libras — Língua Brasileira de Sinais
- MEC — Ministério da Educação
- PNE — Plano Nacional de Educação
- Revista CEFAC — Revista CEFAC (publicação científica na área de Fonoaudiologia)
- SEDUC — Secretaria de Estado da Educação
- SEESP — Secretaria de Educação Especial
- UE — Unidade Escolar
- UESPI — Universidade Estadual do Piauí
- UFBA — Universidade Federal da Bahia
- UFPE — Universidade Federal de Pernambuco
- UFS — Universidade Federal de Sergipe
- UFT — Universidade Federal do Tocantins
- UNEB — Universidade do Estado da Bahia
- UME — Unidade Municipal de Ensino
- URI — Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

Fluxograma 1 - Identificação da produção acadêmica e filtragem.....	29
Quadro 1 - Caracterização dos artigos selecionados na revisão de literatura.....	30
Quadro 2 - Caracterização dos artigos selecionados na revisão de literatura.....	31

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	14
2.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	14
2.1.1 Português para surdos: aspectos históricos	15
2.1.2 A Língua Portuguesa como L2 para surdos	18
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	21
2.2.1 Formação docente na Educação Básica	21
2.2.2 Formação específica para o ensino de português a surdos	22
2.2.3 Identidade surda e educação bilingue.....	24
3 METODOLOGIA	25
3.1 FINALIDADE DA PESQUISA.....	25
3.2 PESQUISA DE NATUREZA APLICADA.....	26
3.3 ABORDAGEM QUALITATIVA.....	26
3.4 OBJETIVOS: DESCRITIVA.....	27
3.5 PROCEDIMENTOS: REVISÃO DE LITERATURA.....	28
4 ANÁLISE DE DADOS.....	31
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	39

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2024, cursei duas disciplinas que abordavam a temática investigada nessa pesquisa: a primeira foi “Seminários Linguísticos com foco em Língua de Sinais”, ministrada pela professora Ivanete de Freitas Cerqueira; e a segunda, “Ensino de Português como Segunda Língua” lecionada pela professora Ianelle Vivianne Vital de Melo.

Da minha parte, já havia grande interesse em me aprofundar nesses estudos, mas foi após cursar essas disciplinas que pude de fato me debruçar sobre o tema e conhecê-lo melhor. Nesta época, identifiquei várias perspectivas, a dos professores e aquelas percebidas nos textos que li.

Durantes essas duas disciplinas, em sala aprofundamos as discussões sobre a educação de surdos e, particularmente, sobre o ensino de português como segunda língua para surdos. Fiz leituras, realizei trabalhos escritos e descobri novos materiais que abordavam o tema. Realizei também apresentações em sala de aula sob orientação das professoras regentes.

Foi, então, neste momento que percebi as dificuldades enfrentadas pelos surdos e comecei a pensar em formas de ensino que respeitassem as suas especificidades linguísticas.

Além disso, observei que muitas das dificuldades enfrentadas por eles estavam relacionadas à ausência de formação específica e continuada para os professores dessa área. Essa suposição contribuiu para aumentar meu interesse pelo tema, não apenas por se tratar das práticas pedagógicas, mas também pela necessidade de uma formação docente mais adequada às demandas da educação bilíngue.

Dessa forma, a escolha por investigar a formação de professores de português que atuam com estudantes surdos está diretamente ligada ao meu percurso acadêmico, juntamente com o interesse de compreender tanto os desafios encontrados neste contexto quanto as lacunas que existem na formação de docente, pois meu desejo é contribuir para reflexões que tornem a educação mais efetiva e inclusiva.

Assim, a presente pesquisa pauta-se na falta de formação específica de professores para o ensino do português como segunda língua (L2) destinada a estudantes surdos, no contexto da inclusão do ensino regular.

Embora o Brasil tenha avançado em termos legais e políticos no que diz respeito à inclusão escolar, ainda há lacunas na preparação dos docentes para atender de forma eficaz as necessidades linguísticas dos estudantes surdos (Nascimento; Fernandes; Jesus, 2020).

Conforme a Lei nº 10.436/2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é oficialmente reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, devendo ser assegurado seu uso em instituições públicas e privadas (Brasil, 2002).

Já o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta essa legislação, determina que a Língua Portuguesa seja ensinada como segunda língua aos estudantes surdos e exige a capacitação adequada dos profissionais da educação (Brasil, 2005). Além disso, o Artigo 14 desse decreto dispõe que os sistemas de ensino devem garantir aos docentes formação continuada tanto em Libras quanto no ensino da Língua Portuguesa como L2. (Fernandes; Moreira, 2014)

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, em sua meta 4, referente à inclusão escolar, enfatiza a necessidade de formação dos profissionais da educação para o atendimento educacional especializado, contemplando a capacitação em Libras e a promoção do ensino bilíngue (Brasil, 2014; Fernandes; Moreira, 2014)

Nessa perspectiva, Fernandes e Moreira (2014) explicam que a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015), em seu Artigo 28, determina que o sistema educacional assegure a formação e a oferta de professores voltados ao atendimento educacional especializado, bem como docentes bilíngues para surdos, com domínio da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua (Brasil, 2015).

Entretanto, na realidade escolar, muitos professores de Língua Portuguesa ainda ingressam em sala de aula sem a devida formação para atender às necessidades dos alunos surdos. Não há dúvida, como assinala Quadros (2004), que o docente responsável por ensinar português a esses estudantes deve reconhecer as particularidades entre o ensino de uma língua materna e o de uma segunda língua, além de adotar metodologias que valorizem a aprendizagem visual, característica da comunidade surda.

Nesse mesmo sentido, Fernandes (2006) ressalta que o ensino do português como L2 deve estar fundamentado em uma perspectiva bilíngue, em que o professor

considere as dimensões culturais, linguísticas e identitárias dos surdos, pois a ausência de formação específica tem consequências significativas na prática pedagógica e na aprendizagem desses estudantes.

Conforme Skliar (1998), muitos professores ainda recorrem a métodos tradicionais baseados na oralidade, desconsiderando a visualidade e as especificidades linguísticas dos alunos surdos, o que contribui para sua exclusão simbólica, mesmo em ambientes considerados inclusivos.

Diante disso, surge o seguinte problema de pesquisa: quais são as implicações da falta de formação dos professores que trabalham com ensino de português para surdos? Assim, partindo da hipótese de que a ausência de formação específica dos professores de Língua Portuguesa para o ensino de português para surdos compromete significativamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, resultando em práticas pedagógicas pouco adequadas às necessidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

Com isso, meu intuito foi investigar como a literatura acadêmica aborda a falta de formação específica dos professores que atuam no ensino da língua portuguesa para surdos, com ênfase nos impactos dessa carência na prática pedagógica e para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, além de buscar contribuir para a compreensão de um problema presente na realidade educacional.

Desta forma, tracei os seguintes objetivos: primeiro, compreender como os professores entendem o ensino da Língua Portuguesa para surdos; e, a partir daí, investigar de que forma a ausência de formação específica influencia na percepção e nas atitudes dos professores em relação ao ensino de português para surdos; por fim, identifiquei se ele(a)s utilizavam estratégias pedagógicas ou não no ensino de português como L2 para surdos.

Esta pesquisa caracteriza-se como aplicada, de abordagem qualitativa com objetivos exploratórios e descritivos, sendo realizada por meio de revisão bibliográfica, do que resultou na análise de dez estudos relacionados à temática.

Em relação à estrutura, este trabalho está organizado em cinco partes principais. Na primeira, encontra-se esta introdução; na segunda, o referencial teórico, com os conceitos e fundamentos sobre educação bilíngue e formação de professores para o ensino de estudantes surdos. Em seguida, descreve-se a metodologia utilizada na pesquisa. Na quarta parte, são apresentados os resultados e as discussões, com

a análise dos dados encontrados; e, por fim, nas considerações finais, são destacadas as principais conclusões do estudo e suas contribuições.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, procurei discutir os principais referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa, com o foco no ensino de português como segunda língua para alunos surdos no contexto da educação inclusiva. Para isso, utilizei obras de autores que abordam o bilinguismo, a educação de surdos e a formação docente, tópicos fundamentais para a compreensão do tema.

Os autores utilizados discutem o ensino de língua portuguesa para surdos sob diferentes perspectivas. Como é o caso de Queiroz (2022) que analisa estratégias utilizadas pelos professores de português no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE); Araujo e Ribeiro (2018) que abordam a formação docente e as suas implicações nas práticas pedagógicas; e Bonfim *et al.* (2020) que refletem sobre os saberes docentes no ensino de língua portuguesa como L2.

Além disso, estudos como os de Souza (2018), Novais (2023), Carneiro (2021) e Pozzer (2015), foram escolhidos, porque contribuem para compreender este tema de forma mais ampla, já que tratam tanto das dificuldades quanto das possibilidades que estão relacionadas ao bilinguismo, à inclusão e à formação de professores.

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos enfrenta desafios significativos, principalmente devido à falta de formação específica dos professores. Nesse sentido, Alves (2022) destaca que a ausência de preparo adequado compromete o desenvolvimento do letramento em português, uma vez que muitos docentes desconhecem as particularidades linguísticas da comunidade surda e as estratégias bilíngues necessárias para um ensino eficaz.

Já Silva (2022) reforça que a inclusão plena desses alunos na educação regular depende da capacitação docente para o uso integrado da Libras e do português, algo nem sempre contemplado nas formações tradicionais.

Nesse contexto, pesquisas recentes, como as de Silva e colegas (2023), indicam que a formação continuada voltada à pedagogia bilíngue oferece aos

professores melhores condições para superar as dificuldades de comunicação e aplicar metodologias que respeitem a identidade surda.

Ainda sobre esta questão, Mattos e Vieira-Machado (2022) enfatizam que cursos especializados, como os oferecidos pelo INES, são fundamentais para a construção de práticas educativas que valorizem tanto a Libras quanto o português escrito, promovendo a inclusão de forma efetiva.

Além disso, metodologias lúdicas têm se mostrado importantes para facilitar a apropriação da Língua Portuguesa escrita por alunos surdos, desde que os docentes possuam conhecimentos específicos para adaptar essas atividades ao contexto bilíngue (Lemos, Santos e Almeida, 2024).

Por fim, o Ministério da Educação, por meio do programa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (RENAFOR), que tem como objetivo promover a formação continuada dos professores, por meio de cursos, capacitações e ações formativas, reforça a necessidade de políticas públicas que ampliem a formação de professores em educação bilíngue, garantindo o direito à educação de qualidade para estudantes surdos (Brasil, 2025).

2.1.1 Português para surdos: aspectos históricos

A educação de surdos é marcada por diferentes momentos de conflito e adversidade, alternando-se entre permissões e proibições, reflexo que ainda hoje se manifesta na vida e no processo de escolarização desses indivíduos (Correia *et al.*, 2019). Observa-se, assim, que muitas dificuldades são enfrentadas pelas pessoas surdas em uma sociedade que se considera esclarecida, o que nos leva a imaginar os desafios ainda maiores em épocas mais antigas, quando sequer havia conhecimento sobre a surdez. Dessa forma, torna-se fundamental compreender o contexto histórico da educação para surdos e os principais marcos desse percurso.

A trajetória histórica da educação de pessoas surdas é permeada por lutas e resistências. Por muito tempo, os surdos foram privados de exercer sua cidadania e seus direitos, mesmo os mais básicos. Em sociedades antigas, eles eram muitas vezes tratados como seres sem alma, impedidos de trabalhar, casar, herdar bens e, em casos extremos, até de viver, como esclarece Correia *et al.* (2019).

Entretanto, com o fim da Idade Média, esse cenário começou a apresentar mudanças impulsionadas por estudos de médicos e outros profissionais. Apesar

disso, não havia consenso sobre o método mais adequado de ensino: alguns defendiam a escrita, outros o oralismo, e havia ainda os que valorizavam o gestualismo (Correia *et al.*, 2019).

Segundo Mori (2015), a história da educação de pessoas surdas teve início na França, entre 1520 e 1584, quando o monge beneditino Pedro Ponce de León criou um alfabeto manual e passou a ensinar surdos, filhos de famílias nobres. Esse marco deu origem à primeira escola para surdos na Europa, contribuindo para a educação desses indivíduos e buscando garantir dignidade àqueles que, por tantos anos, permaneceram segregados e marginalizados na sociedade.

No entanto, esse avanço foi interrompido em 1880, com a realização do Congresso de Milão. Na ocasião, 164 delegados de diversos países europeus, influenciados pelas ideias de Graham Bell, decidiram que a língua de sinais seria prejudicial ao desenvolvimento humano e votaram a favor do método oralista, proibindo o uso das línguas de sinais (Mori, 2015, *apud* Strobel, 2009, p. 33).

Essa foi uma decisão que provocou grande retrocesso na escolarização de alunos surdos, pois foram obrigados a aprender a língua oral e a praticar a leitura labial. A história conta, ainda, que em muitos casos, suas mãos foram amarradas para impedir o uso da língua de sinais, o que resultou em total insucesso educacional para essa população (Rosa; Bento, 2010, p. 14).

Quanto ao Brasil, seguiu as orientações internacionais e acabou também implementando a filosofia oralista na educação de alunos surdos. Após um século de exclusão e insucesso escolar, surgiu a Comunicação Total, proposta que buscava integrar todos os recursos disponíveis para favorecer a comunicação e a escolarização de pessoas surdas. No entanto, ainda permanecia a desvantagem do surdo em relação ao ouvinte, uma vez que essa abordagem priorizava majoritariamente a modalidade oral (Rosa; Bento, 2010, p. 14).

Conforme Correia *et al.* (2019), apenas na década de 1980 os linguistas começaram a se dedicar ao estudo das línguas de sinais. No Brasil, após cem anos de proibição e negação da língua de sinais, mudanças políticas e sociais possibilitaram o acesso dos surdos à escola regular, o reconhecimento do potencial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a regulamentação da profissão de intérprete.

De acordo com Rosa e Bento (2010, p. 14), com o reconhecimento da língua de sinais, o surdo passou a ser compreendido como membro de uma comunidade que

compartilha uma língua própria com seus pares, abrindo novos caminhos culturais e permitindo que os surdos se comuniquem publicamente sem sofrer preconceitos.

As autoras destacam ainda que o sistema educacional brasileiro passou por nova reformulação a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Seu objetivo é promover o pleno desenvolvimento do indivíduo, sua qualificação para o trabalho e o exercício da cidadania, assegurando o respeito às diferenças. Essa orientação evidencia que a Constituição busca garantir equidade entre os cidadãos, valorizando suas singularidades e assegurando seus direitos.

Sobre a história do ensino da Língua Portuguesa para surdos no Brasil, vemos sua profunda ligação com a luta da comunidade surda pelo reconhecimento de sua identidade linguística e cultural. Até o início dos anos 2000, predominava o modelo oralista, que buscava normatizar a comunicação do surdo por meio da fala, em detrimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Esse modelo desconsiderava as diferenças linguísticas e impunha barreiras ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita (MEC, 2021).

A trajetória dos surdos em nosso país foi marcada por preconceito, chegando ao ponto de a língua de sinais ser proibida. Como ressalta Silveira (2013), “no Brasil, apenas em 2002, com a aprovação da Lei nº 10.436/2002, a língua de sinais foi regulamentada como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda”. Além disso, as crianças surdas sempre tiveram que enfrentar desafios adicionais na sua educação, pois as escolas regulares frequentemente não ofereciam condições equivalentes aos não ouvintes, uma vez que não levavam em conta o fato dessas não compartilharem a mesma língua dos demais (Santos, 2021).

O reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão ocorreu com a Lei nº 10.436/2002, que foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, e tornou obrigatório o ensino de Libras nos cursos de formação de professores e sua presença nas instituições de ensino como primeira língua para surdos. Esse foi um marco legal que representou um avanço significativo na implementação da educação bilíngue, modalidade de ensino em que a Libras é considerada a primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita, a segunda língua (L2) para estudantes surdos (Brasil, 2002; Brasil, 2005).

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), a abordagem bilíngue para surdos visa garantir o acesso à informação por meio da Libras, enquanto promove a

aprendizagem da escrita em português como L2, respeitando as especificidades linguísticas e cognitivas desses estudantes.

A publicação do Caderno Introdutório da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos (MEC, 2021) consolidou diretrizes importantes para o trabalho pedagógico, propondo uma abordagem visual e significativa, centrada em práticas de letramento bilíngue e na mediação com o uso da Libras. A proposta valoriza o papel da escola na promoção da cultura surda e no reconhecimento da identidade linguística dos alunos.

Além disso, a Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino e reforçando a obrigatoriedade da oferta de Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2, além de destacar a necessidade de materiais e práticas pedagógicas adequadas (Brasil, 2021).

Nesse sentido, ao discutir o ensino de português como L2 para alunos surdos, Medeiros (2024) destaca a proposta curricular de Língua Portuguesa como L2 para surdos no Ensino Fundamental e reforça que tanto a BNCC como as diretrizes do MEC devem ser adaptadas às especificidades dos sujeitos surdos, contemplando práticas educativas que respeitem o bilinguismo, a visualidade e a cultura surda.

2.1.2 A Língua Portuguesa como L2 para surdos

A Língua Portuguesa, no processo educacional de pessoas surdas, deve ser entendida como segunda língua (L2), pois a língua de sinais constitui sua primeira língua (L1). No Brasil, essa língua é a Libras; contudo, do ponto de vista linguístico, trata-se de qualquer língua de sinais natural, adquirida como língua materna pela pessoa surda, haja vista que há as línguas de sinais de vilarejo, como o Cena no Piauí; línguas de sinais indígenas de várias etnias, a exemplo das línguas de sinais Terena, Kaingang, Pataxó; além das línguas de sinais caseiras, criadas por crianças surdas em ambientes ouvintes (Cerqueira, 2021).

Vale dizer que essa distinção entre L1 e L2 é respaldada pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e estabelecem que a Língua Portuguesa seja ensinada na modalidade escrita como segunda língua (Brasil, 2005).

O ensino da L2 para surdos fundamenta-se no reconhecimento da diferença linguística e cultural da comunidade surda. São muitos os surdos, crianças e adolescentes, que chegam às escolas sem o conhecimento da língua de sinais oficial, o que exige práticas pedagógicas bilíngues. Em outras palavras, o ensino precisa considerar a experiência espaço-visual do sujeito surdo no momento da instrução e aprendizado da escrita em Língua Portuguesa quando esta for o alvo do processo de ensino. É nesta medida que Quadros e Schmiedt (2006) destacam que é a língua de sinais responsável pelo pleno desenvolvimento cognitivo do surdo, de forma que o ensino da L2 deve considerar essas especificidades visuais-linguísticas.

O Ministério da Educação, por meio da Política Nacional de Educação Especial¹ na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), reforça a necessidade de garantir aos estudantes surdos uma educação bilíngue, com Libras como L1 e Língua Portuguesa escrita como L2. Essa diretriz foi detalhada pela Portaria MEC nº 1.060/2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Bilíngue de Surdos, regulamentando escolas bilíngues e o uso da Libras como língua de instrução em todo o processo educacional.

Estudos como o de Quadros (2019) indicam que o insucesso escolar de muitos alunos surdos decorre da ausência de práticas bilíngues efetivas e da desconsideração da Libras como primeira língua. Sacks (1990) ressalta que o pensamento das pessoas surdas se estrutura por meio da visualidade, sendo necessário adaptar o ensino da Língua Portuguesa a essa forma de percepção e expressão.

A falta de formação adequada para o ensino da Língua Portuguesa como L2 permanece como um dos maiores desafios. Fernandes (2006) observa que muitos professores não têm preparo para compreender a surdez sob uma perspectiva bilíngue, o que é corroborado por Costa (2017), que aponta que a ausência de capacitação docente prejudica a aprendizagem, especialmente na leitura e produção textual de estudantes surdos.

No campo normativo, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelece diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, orientando a organização curricular voltada às necessidades de alunos surdos, reconhecendo a Libras como L1

¹ Educação especial é uma modalidade de ensino voltada para estudantes com deficiência, que busca garantir apoio, recursos e estratégias adequadas para atender às suas necessidades no processo de aprendizagem (BRASIL, 2008).

e garantindo o ensino da Língua Portuguesa escrita como L2. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), embora não trate diretamente da surdez, enfatiza a acessibilidade linguística e a valorização da diversidade escolar (Brasil, 2018). Além disso, a Lei nº 12.319/2010 regulamenta a profissão de tradutor e intérprete de Libras, reforçando o papel desses profissionais na mediação linguística em contextos educacionais inclusivos.

Skliar (1997) destaca a necessidade de superar a visão integracionista da educação de surdos, adotando uma perspectiva bilíngue e intercultural, reconhecendo a surdez como diferença e não como deficiência. Isto porque compreender a Língua Portuguesa como L2 implica reconhecer os direitos linguísticos da comunidade surda e alinhar políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas a esse princípio, sendo que o não reconhecimento dessa especificidade pode gerar práticas excludentes e comprometer o direito a uma educação plena e de qualidade.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) também deveria desempenhar um papel importante na escolarização dos estudantes surdos. Trata-se de um atendimento que ocorre, geralmente, no contraturno e tem como objetivo complementar o ensino realizado em sala de aula, oferecendo suporte pedagógico de acordo com as necessidades específicas de cada aluno.

No caso dos estudantes surdos, o AEE poderia contribuir tanto para o desenvolvimento da Libras quanto para o apoio no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua.

Como já foi dito, nem todos os alunos surdos chegam à escola com o domínio da Libras, língua de sinais oficial. Muitas vezes seu primeiro contato com a Libras ocorre no ambiente escolar. Essa é uma realidade que impacta diretamente o processo de aprendizagem e reforça a necessidade de uma política no AEE que considere essa realidade, buscando promover o desenvolvimento linguístico e o acesso ao conhecimento de forma mais adequada.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores constitui um dos pilares centrais para a efetivação de uma educação inclusiva e bilíngue para surdos. Nesse contexto, torna-se necessário compreender os avanços, os entraves e as exigências legais que envolvem a preparação docente, tanto no nível inicial quanto continuado, considerando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

2.2.1 Formação docente na educação básica

De acordo com (Kraemer; Lopes; Zilio, 2020), a formação inicial de professores voltada à Educação Básica tem sido alvo de críticas, especialmente por não abordar de forma adequada a diversidade presente nas escolas brasileiras. As autoras apontam que muitos cursos de licenciatura no Brasil ainda não integram, de maneira sistemática, conteúdos sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e à pedagogia visual, o que pode comprometer a efetivação de práticas inclusivas para os estudantes surdos.

A ausência desse preparo específico leva à adoção de práticas pedagógicas que desconsideram as particularidades linguísticas e culturais desses alunos, dificultando o processo de ensino-aprendizagem (Taylor; Hegarty, 2019).

Essa situação se torna ainda mais complexa quando se observa a fragilidade na formação continuada oferecida aos professores, que em muitos casos não contempla conteúdos atualizados sobre inclusão e bilinguismo.

Nesse contexto, Freitas *et al.* (2018), ressaltam que a formação continuada dos professores se torna fundamental para que os docentes consigam acompanhar as mudanças na legislação e atender as exigências de uma educação mais plural.

Nessa mesma perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, reforça que os profissionais da educação devem estar preparados para valorizar a diversidade linguística, reconhecendo as línguas de sinais como parte constitutiva da identidade dos alunos surdos (Brasil, 2017).

Do ponto de vista legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996, com alterações atualizada pela Lei nº 12.796/2013,

estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos professores uma formação alinhada às exigências da prática pedagógica inclusiva. Da mesma forma, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pela Nota Técnica MEC/SEESP nº 11/2008, destaca a importância de ações formativas que considerem as diferenças como parte do processo educativo.

Além disso, o Decreto nº 9.465/2018 reforça a necessidade de currículos que promovam a equidade e o respeito à diversidade, incluindo a preparação docente para atender às necessidades educacionais específicas de estudantes surdos. No entanto, observa-se que a efetivação dessas diretrizes ainda ocorre de maneira limitada no contexto da formação de professores.

2.2.2 Formação específica para o ensino de português a surdos

A formação docente voltada ao ensino de português como segunda língua (L2) para estudantes surdos exige uma abordagem interdisciplinar, que articule conhecimentos de linguística, pedagogia visual, educação bilíngue e cultura surda.

Nesse contexto, Barbosa, Adriano e Baruffi (2022), apontam que muitos professores ainda não se sentem preparados para mediar o ensino da modalidade escrita do português, uma vez que sua formação em geral, permanece centrada em modelos tradicionais e normativos da língua, desconsiderando as especificidades cognitivas e linguísticas dos estudantes surdos.

Silva, Souza e Silva (2023) ressaltam que o professor de português para surdos deve assumir o papel de mediador intercultural, promovendo a interação entre a Libras (L1) e o português escrito (L2). Isso demanda uma formação que ultrapasse o ensino apenas gramatical, incluindo práticas pedagógicas bilíngues, metodologias visuais, além do reconhecimento modos próprios de aprendizagem dos alunos surdos. Pesquisas mais recentes também indicam a relevância do protagonismo de professores surdos nos processos formativos.

De acordo com Lima e Sicardi Aygadoux (2024), o protagonismo desses profissionais contribui significativamente para a construção de currículos mais alinhados às demandas da comunidade surda.

Sua presença em cursos de licenciatura e em ações de formação continuada favorece práticas pedagógicas que valorizam a diferença e reconhecem a Libras como elemento central no processo de aprendizagem.

No âmbito legal, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, assegurando seu uso em diferentes espaços sociais, inclusive no âmbito educacional. Já o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta essa lei, e estabelece, em seu artigo 14, a obrigatoriedade de formação específica para professores que atuam com surdos, incluindo conteúdos relacionados à Libras, à tradução e interpretação, bem como às práticas de ensino bilíngue.

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, reforça a valorização da diversidade e a formação de docentes para atender populações com necessidades educacionais específicas, incluindo a capacitação em Libras e a atuação em contextos bilíngues.

Em sua Meta 4, o plano prevê a ampliação do acesso e permanência desses alunos com na escola regular, destacando o papel da formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). No entanto, Dados do MEC apontam que cerca de 90% dos professores não possuem formação continuada, o que impacta diretamente o atendimento a estudantes surdos e o ensino de português como segunda língua.

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019) também destaca que os cursos de licenciatura devem desenvolver competências ao trabalho com a diversidade, incluindo estudantes com deficiência. Ainda assim, observa-se que a inserção de conteúdos voltados à educação bilíngue para surdos permanece limitada em muitas instituições de ensino superior. A Resolução CNE/CP nº 1/2020, reafirma a importância da inclusão e recomenda a incorporação de temas relacionados ao bilinguismo e à educação de surdos nas propostas formativas.

Diante desse cenário, o ensino de L2 para estudantes surdos requer uma abordagem pedagógica bilíngue e intercultural, que reconheça a Libras como língua de instrução e o português escrito como objeto de ensino. Nesse sentido, Karnopp e Quadros (2006, p. 73) destacam que é fundamental compreender o português como segunda língua, aprendida prioritariamente na modalidade escrita, considerando as especificidades visuais e linguísticas dos alunos surdos.

2.2.3 Identidade surda e educação bilíngue

Compreender sobre o ensino da Língua Portuguesa para estudantes surdos também exige pensarmos sobre a identidade surda. Não dá para tratar a surdez apenas como deficiência, porque envolve língua, cultura e formas próprias de viver e se comunicar. Por isso, é importante entender que o estudante surdo faz parte de uma comunidade que tem a Libras como principal meio de expressão.

De acordo com Skiliar (1998), a surdez precisa ser entendida através de uma perspectiva cultural, ou seja, o sujeito surdo não deve ser visto como alguém que precisa ser “corrigido”, mas como parte de um grupo linguístico específico. Essa visão rompe com as percepções que são tradicionalmente baseadas na oralidade e deixam de lado a língua de sinais.

Seguindo essa mesma ideia, Quadros (2006) destaca que a Libras vai muito além de um simples meio de comunicação. Ela é fundamental para o desenvolvimento do sujeito surdo e para a construção de sua identidade. Quando a Libras é reconhecida como primeira língua, o processo de aprendizagem se torna mais significativo, inclusive a respeito da Língua Portuguesa como segunda língua. Outro ponto importante é que o ensino bilíngue só faz sentido quando se respeita essas diferenças.

Por isso, compreender a identidade surda é essencial para a prática do professor, isso não se trata apenas de ensinar o conteúdo, mas de reconhecer quem é esse aluno, como ele aprende e quais são suas formas de se expressar. Esse olhar faz toda a diferença na construção de práticas mais inclusivas e no ensino de língua portuguesa de forma mais acessível.

Assim, a formação específica para o ensino de português a surdos é condição essencial para a efetivação do direito à educação inclusiva, previsto no Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, que assegura, em seu artigo 28, inciso XI, o direito ao aprendizado da Língua Portuguesa escrita como L2, garantindo recursos e profissionais capacitados para esse atendimento.

A partir dessas considerações, apresenta-se a seguir, o percurso metodológico que utilizei nesta pesquisa, no qual são descritos os procedimentos adotados para os procedimentos de seleção e análise de dados.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia adotada na pesquisa, descrevendo a finalidade do estudo, sua natureza, abordagem metodológica e os procedimentos utilizados na coleta e análise dos dados.

3.1 FINALIDADE DA PESQUISA

A finalidade de um estudo é o ponto de partida para orientar os objetivos e a escolha dos procedimentos metodológicos. Para Severino (2017, p. 123), “a finalidade da pesquisa é identificar e compreender o problema investigado, possibilitando a produção de novos conhecimentos e/ou a solução de questões práticas”.

Neste estudo, busquei compreender, a partir da produção científica existente, os desafios relacionados à formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos. Além disso, procurei investigar como a literatura acadêmica aborda a falta de formação específica desses professores, com ênfase nos impactos dessa ausência na prática pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem.

Para atingir esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar como os professores de Língua Portuguesa compreendem o ensino da Língua Portuguesa para surdos, em sua prática docente.
2. Investigar de que forma a ausência de formação específica influencia a percepção e as atitudes dos professores em relação ao ensino da Língua Portuguesa para surdos.
3. Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas ou não pelos professores de Língua Portuguesa no ensino da L2 para estudantes surdos.

3.2 PESQUISA DE NATUREZA APLICADA

A definição da natureza da pesquisa ajuda a entender o tipo de conhecimento que está sendo produzido e a sua relação com a realidade. De acordo com Gil (2019), a pesquisa aplicada volta-se para a análise de problemas concretos, ou seja, situações que fazem parte do dia a dia e que precisam ser compreendidas.

Severino (2017) também aponta que esse tipo de pesquisa se aproxima diretamente das questões vivenciadas na prática, especialmente no campo educacional, contribuindo para que reflexões que podem orientar as ações e decisões futuras.

Neste estudo, a pesquisa caracteriza-se como de natureza aplicada, pois busca compreender um problema presente na realidade educacional: a formação de professores de Língua Portuguesa para o ensino de estudantes surdos. Ao abordar essa temática, pretende-se ampliar a o estudo procura contribuir para ampliar a reflexão sobre a prática docente e contribuir para a construção de caminhos mais adequados ao ensino em uma perspectiva bilíngue.

3.3 ABORDAGEM QUALITATIVA

Os objetivos de uma pesquisa orientam os caminhos que serão seguidos ao longo do estudo e influenciam diretamente a forma como o fenômeno é analisado. No que se refere à abordagem, este estudo caracteriza-se como qualitativo, pois busca compreender aspectos relacionados à formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos, a partir da análise de produções científicas.

Além disso, a pesquisa apresenta caráter descritivo, pois tem como objetivo apresentar e discutir como a literatura acadêmica tem tratado essa temática. Prodanov e Freitas (2013) explicam que a pesquisa descritiva busca observar, registrar e analisar fenômenos sem interferir neles, procurando compreender suas características.

No caso deste estudo, o foco está em descrever como ocorre a formação docente voltada ao ensino de estudantes surdos, destacando seus desafios e possibilidades. Gil (2019) aponta que pesquisas desse tipo são muito importantes na

área educacional, pois ajudam a compreender práticas e contextos reais, servindo como base para análises posteriores.

De maneira semelhante, Severino (2017) destaca que os estudos descritivos permitem uma aproximação mais direta com o objeto investigado, favorecendo a interpretação de situações concretas.

Assim, a abordagem qualitativa contribui para uma leitura mais crítica das produções analisadas, possibilitando identificar convergências, divergências e lacunas teóricas relacionadas à formação docente e ao ensino da Língua Portuguesa como L2 para estudantes surdos.

3.4 OBJETIVOS: DESCRITIVA

A pesquisa descritiva tem como objetivo retratar e analisar características de determinado fenômeno sem a manipulação variáveis, buscando apresentar um panorama da realidade investigada. Gil (2019) destaca que esse tipo de estudo é especialmente relevante em contextos sociais e educacionais, pois possibilita a compreensão de práticas e situações concretas.

De forma semelhante, Prodanov e Freitas (2013) explicam que a pesquisa descritiva organiza e sistematiza informações para detalhar aspectos observáveis, enquanto Severino (2017) ressalta que esse tipo de estudo não se limita à descrição, mas também contribui para a interpretação do fenômeno analisado.

Dessa forma, este estudo caracteriza-se como de natureza aplicada, com abordagem qualitativa e caráter descritivo, ao buscar compreender o contexto da atuação docente no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos.

Para isso, são analisadas as práticas pedagógicas utilizadas, as dificuldades enfrentadas pelos professores, especialmente no que se refere à adaptação metodológica, ao domínio da Libras e às percepções docentes diante dos desafios da educação inclusiva.

3.5 PROCEDIMENTOS: REVISÃO DE LITERATURA

A presente pesquisa adotou como procedimento metodológico a revisão de literatura, com o objetivo de analisar produções científicas que abordam a falta de formação de professores de Língua Portuguesa para o ensino de estudantes surdos. A busca pelos artigos foi realizada em bases de dados reconhecidas, especificamente no Portal de Periódicos da CAPES e no Google Acadêmico, por serem fontes amplamente utilizadas em pesquisas acadêmicas e por reunirem estudos relevantes na área da educação inclusiva.

Para a realização da busca, foram utilizados descritores padronizados, definidos a partir do objetivo do estudo, sendo eles: *falta de formação*, *professores de Língua Portuguesa* e *estudantes surdos*. A partir da combinação desses descritores, foram encontrados inicialmente 98 artigos relacionados à temática. Em seguida, foram aplicados critérios de inclusão e exclusão, com o intuito de refinar os resultados e garantir a seleção de estudos pertinentes e atualizados.

Os critérios de inclusão adotados consideraram artigos publicados nos últimos dez anos, correspondendo ao período de 2015 a 2025, que abordassem diretamente a formação de professores e o ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos. Foram excluídos artigos duplicados sendo identificados três trabalhos repetidos, bem como aqueles que não tratavam da temática proposta ou que não estavam disponíveis na íntegra para consulta.

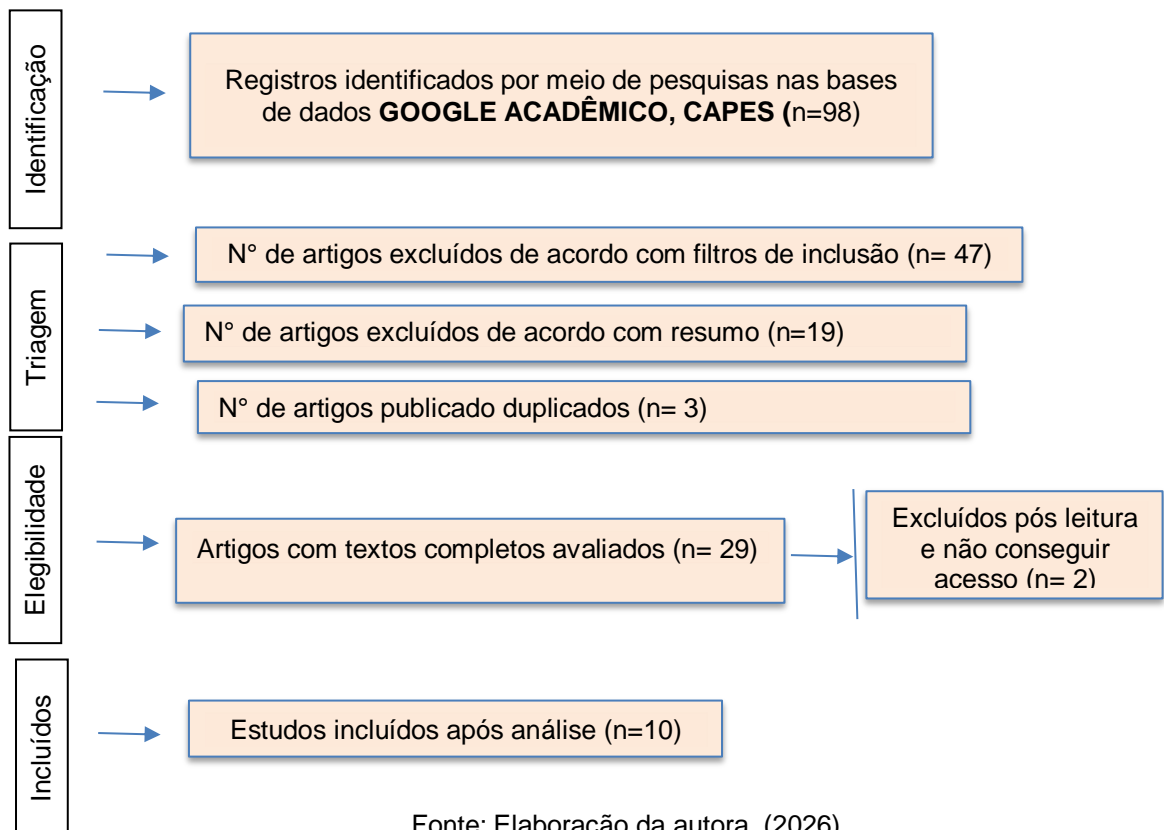
Além disso, outros estudos foram eliminados após a leitura dos resumos, uma vez que, apesar de inicialmente recuperados na busca, não apresentavam relação direta com o foco da pesquisa ou não atendiam aos critérios metodológicos estabelecidos. Após esse processo de filtragem, os artigos selecionados foram lidos integralmente e analisados de forma crítica, com o objetivo de identificar as principais dificuldades e desafios relacionados à formação docente e a falta de profissionais nessa área.

As etapas da pesquisa consistiram no levantamento dos descritores e busca nas bases de dados, triagem inicial segundo os critérios de inclusão e exclusão, eliminação de artigos duplicados, avaliação da disponibilidade e legitimidade dos textos completos, leitura criteriosa e exclusão dos estudos sem pertinência temática, culminando na seleção final para análise detalhada.

Dessa forma, após todas as etapas de seleção e análise, foram incluídos 10 artigos para compor a revisão de literatura.

A coleta de dados possibilitou a identificação inicial de artigos científicos a partir da aplicação dos descritores definidos na metodologia. Os estudos selecionados foram três publicações localizadas no Portal de Periódicos da CAPES e sete artigos foram encontrados no Google Acadêmico, todos publicados no período compreendido entre 2015 e 2025, conforme o recorte temporal previamente estabelecido para a pesquisa.

Fluxograma 1: Identificação da produção acadêmica e filtragem



Com o objetivo de organizar melhor os dados analisados, foram elaborados dois quadros. No Quadro 1, se encontra os estudos analisados, no qual são apresentados os autores, o ano de publicação, títulos e as respectivas instituições. Já o Quadro 2 reúne os autores, o ano de publicação, objetivos das pesquisas e os principais resultados dos estudos selecionados.

Quadro 1 Caracterização dos artigos selecionados na revisão de literatura

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO
Queiroz (2022)	O ensino de língua portuguesa como L2 para alunos surdos do 6º ao 9º ano assistidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escolas públicas de Teresina	Universidade Estadual do Piauí (UESPI)
Araujo; Ribeiro (2018)	professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG)
Bomfim <i>et al.</i> (2020)	A formação de professores de Língua Portuguesa como L2 para surdos: saberes-fazer da prática docente	Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Silva <i>et al</i> (2016)	O ensino da Língua Portuguesa escrita, como L2, para estudantes surdos no 5º ano do Ensino Fundamental	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
Novais (2023)	Desafios e especificidades da formação do professor surdo para o ensino de Libras	Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Carneiro (2021)	Ensino da língua portuguesa para surdo: desafios na escola regular	Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Pozzer (2015)	A inclusão de alunos surdos em escola regular e os desafios para a formação de professores	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)
Ramos (2025)	Trabalho docente no processo de ensino-aprendizagem do português escrito para estudantes surdos: uma proposta interventiva	Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Carvalho <i>et al</i> (2019)	Ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura	Revista CEFAC
Souza (2018)	Formação de professores de Língua Portuguesa para o ensino de pessoas surdas	Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional (ENFOPE)

4. ANÁLISE DE DADOS

Esta seção apresenta os resultados obtidos a partir da análise dos artigos selecionados para a revisão de literatura. O *corpus* da pesquisa foi composto por dez (10) artigos científicos, localizados na Plataforma Periódicos da CAPES e Google

Acadêmico, os quais abordam o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos e a formação de professores nesse contexto.

Após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, os estudos foram submetidos a uma leitura exploratória e analítica, possibilitando a sistematização das principais informações e contribuições teóricas. Com o objetivo de organizar e facilitar a visualização dos dados, os resultados foram apresentados no quadro 2 abaixo, contendo os seguintes elementos: autores, ano de publicação, objetivo dos artigos, e os resultados de cada um dos estudos analisados.

Quadro 2 - Caracterização dos artigos selecionados na revisão de literatura

AUTOR	ANO	OBJETIVO	RESULTADO
Queiroz	2022	Analisar as estratégias utilizadas por professores do AEE para o ensino da Língua Portuguesa como L2 a alunos surdos do 6º ao 9º ano, identificar dificuldades relacionadas à adequação metodológica às especificidades linguísticas dos surdos, à articulação entre Libras e Português escrito e à eficácia das práticas pedagógicas no processo de aprendizagem.	Evidenciou-se que o ensino de Língua Portuguesa como L2 no AEE ainda apresenta limitações quanto à adequação metodológica, com dificuldades na articulação entre Libras e português escrito, o que impacta o desenvolvimento dos alunos surdos.
Araújo; Ribeiro	2018	Investigar a formação continuada de professores de Língua Portuguesa para o ensino como L2 a surdos, analisar discursos docentes antes, durante e após a formação e apontar desafios relacionados às concepções dos professores sobre o aluno surdo, às fragilidades da formação continuada e às dificuldades de transposição da teoria para a prática pedagógica.	Verificou-se que a formação docente influencia diretamente as concepções dos professores sobre o aluno surdo, sendo identificadas fragilidades na compreensão do ensino como L2 e dificuldades na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.
Bomfim <i>et al.</i>	2020	Analisar como a formação continuada contribui para a ressignificação das práticas pedagógicas, evidenciar dificuldades vinculadas à formação inicial insuficiente, à incorporação dos saberes-fazer adquiridos nas oficinas formativas e à consolidação de práticas específicas para o ensino de Português como L2 a surdos.	Constatou-se que a formação continuada contribui para a ressignificação das práticas pedagógicas, embora ainda existam desafios na incorporação efetiva dos saberes construídos no cotidiano escolar.
Silva <i>et al.</i>	2016	Investigar o processo de ensino da Língua Portuguesa escrita como L2, analisar práticas pedagógicas e estratégias utilizadas em sala de aula e identificar dificuldades relacionadas à aprendizagem da escrita em português, ao uso limitado de estratégias visuais e bilíngues e à influência da formação docente insuficiente	Identificou-se que o ensino da Língua Portuguesa escrita ainda se apoia em práticas tradicionais, com uso limitado de estratégias visuais e bilíngues, o que interfere no processo de aprendizagem dos estudantes surdos.
Novais	2023	Discutir teoricamente os desafios e as especificidades da formação do professor surdo, analisar a construção da identidade	Evidenciou-se que a formação do professor surdo envolve desafios relacionados ao reconhecimento

		docente e apontar dificuldades relacionadas ao reconhecimento profissional, à articulação entre saberes acadêmicos e experiências vividas e às condições de formação no contexto da educação bilíngue.	profissional e à construção da identidade docente, além de dificuldades na articulação entre formação acadêmica e experiências vividas.
Carneiro	2021	Investigar os desafios do ensino da Língua Portuguesa como L2 na escola regular, discutir dificuldades associadas à ausência de uma educação bilíngue efetiva, ao domínio insuficiente da Libras como L1 pelos alunos surdos e à formação inadequada dos professores para o ensino de Português como L2.	Observou-se que o ensino de Língua Portuguesa para surdos na escola regular enfrenta dificuldades devido à ausência de uma abordagem bilíngue efetiva e à formação insuficiente dos professores.
Pozzer	2015	Investigar as implicações da formação de professores para a inclusão de alunos surdos na escola regular, identificar dificuldades relacionadas à falta de preparo docente para lidar com a diversidade em sala de aula, ao ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, ao domínio insuficiente da Libras pelos professores, à escassez de estratégias e metodologias adequadas para o ensino bilíngue e à ausência de condições institucionais ideais, como a presença de professores capacitados e educadores surdos, evidenciando os desafios persistentes da educação inclusiva ao longo da educação básica.	Verificou-se que a inclusão de alunos surdos ainda apresenta entraves significativos, como o despreparo docente, o domínio limitado da Libras e a falta de condições institucionais adequadas.
Ramos	2025	Analisar os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem do português escrito como segunda língua (L2) por estudantes surdos e propor uma intervenção formativa, por meio de formação continuada em modalidade EAD, com vistas a apoiar professores e demais profissionais da educação na adoção de práticas pedagógicas inclusivas, acessíveis e sensíveis às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.	Constatou-se que a proposta interventiva contribui para ampliar as práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando a importância da formação continuada para a melhoria do ensino de português escrito para surdos.
Carvalho <i>et al</i>	2019	Identificar as contribuições das pesquisas científicas voltadas à superação das barreiras no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos, a partir de uma revisão integrativa da literatura científica.	A análise da literatura aponta avanços teóricos na área, mas evidencia dificuldades na aplicação prática das estratégias voltadas ao ensino de Língua Portuguesa para estudantes surdos.
Souza	2018	Refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos no contexto da educação inclusiva, analisar a formação inicial e continuada do professor de Letras frente às especificidades linguísticas e culturais da surdez e evidenciar a necessidade de revisão curricular dos cursos de Letras, de modo a preparar os futuros docentes para os desafios do processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos.	Evidenciou-se a necessidade de fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores de Língua Portuguesa, com foco nas especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

Fonte: Elaboração da autora (2026).

A análise dos dez artigos selecionados mostra que a formação de professores para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) a estudantes surdos ainda apresenta um grande desafio na educação inclusiva no Brasil.

De modo geral, os estudos indicam que a falta ou ausência dessa formação específica impacta diretamente as práticas utilizadas pelos professores na sala de aula, na forma em que o processo de ensino-aprendizagem é compreendido e, conseqüentemente no desempenho dos alunos surdos.

O estudo de Queiroz (2022), que analisou o ensino da Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos do 6º ao 9º ano atendidos pelo AEE em escolas públicas de Teresina-PI, mostra que, embora os professores reconheçam a importância de adaptar suas metodologias às necessidades linguísticas desses estudantes, muitos ainda apresentam dificuldades em colocar em prática.

A pesquisa também aponta que as estratégias utilizadas nem sempre consideram plenamente a Libras como primeira língua (L1), o que acaba prejudicando a mediação do conhecimento e dificultando a aprendizagem da língua escrita. Esse resultado reforça a hipótese desta pesquisa, pois evidencia que a falta de formação específica impacta diretamente com a qualidade das práticas pedagógicas pouco eficazes.

Seguindo essa mesma linha, Araújo e Ribeiro (2018) analisam a formação continuada de professores de Língua Portuguesa para o ensino como L2 a estudantes surdos e apontam antes da formação, muitos docentes demonstravam inseguranças, pouca base teórica e dificuldade em compreender o aluno surdo como sujeito bilíngüe.

Após o processo formativo, percebe-se uma mudança na forma em que esses professores passam a se ver, a compreender o aluno surdo e o próprio ensino de L2. No entanto, os autores destacam que formações isoladas não são suficientes para garantir mudanças duradouras na prática docente, sendo necessária uma política de formação contínua e mais estruturada.

Seguindo essa discussão, Araújo (2015) analisa tanto as contribuições quanto as dificuldades na formação de professores para o ensino do português como segunda língua para surdos. O estudo evidencia que, apesar da formação continuada contribuir para um maior reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais

dos estudantes surdos, ainda há dificuldades, especialmente em relação à fluência em Libras, ao domínio de metodologias mais visuais e à compreensão do bilinguismo.

Além disso, o autor aponta que muitos professores continuam mantendo práticas voltadas para a oralidade e na gramática normativa, o que acaba dificultando o acesso dos surdos à língua escrita de maneira mais efetiva (Araújo, 2015).

O estudo de Bomfim *et al.* (2020) contribui para essa discussão ao analisar a prática dos professores no contexto da formação continuada de professores de Língua Portuguesa como L2 para surdos. Os autores mostram formações que são organizadas por meio de oficinas pedagógicas e projetos de intervenção ajudam os professores a repensar suas práticas docentes, principalmente quando conseguem aproximar teoria e prática no cotidiano escolar.

No entanto, o estudo aponta que a ausência de uma formação inicial consistente faz com que muitos professores dependam apenas da formação continuada para suprir lacunas básicas de conhecimento, o que acaba reduzindo o impacto dessas ações formativas.

O estudo de Silva *et al.* 2016, que investiga o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos do 5º ano do Ensino Fundamental, revela que a prática docente está diretamente relacionada ao nível de formação do professor. Os autores identificam que professores sem formação específica costumam utilizar metodologias mais tradicionais, com pouco uso de recursos visuais e pouca mediação em Libras. Como resultado, os alunos apresentam dificuldades significativas na compreensão de textos e na produção escrita, o que reforça a importância da formação docente para o desenvolvimento e o sucesso do ensino de L2 (Silva *et al.* 2016).

O artigo de Novais (2023) amplia a discussão ao abordar os desafios e as particularidades da formação do professor surdo para o ensino de Libras. Embora o foco esteja na formação do docente surdo, suas contribuições são relevantes para esta pesquisa principalmente ao destacar o papel da identidade, da língua e da cultura surda no processo formativo. Ainda Novais (2023) evidencia que a construção da identidade docente está diretamente ligada ao reconhecimento da Libras como língua legítima e a valorização de uma educação bilíngue. Esse estudo reforça a necessidade de que professores ouvintes também compreendam e respeitem essas questões, o que exige uma formação mais específica e sensível às particularidades da comunidade surda.

Além disso, Carneiro (2021) aborda as dificuldades do ensino da Língua Portuguesa para surdos na escola regular, e mostra que a ausência de professores bilíngues assim como a falta de domínio da Libras, acaba prejudicando a inclusão desses alunos.

A autora aponta que, sem uma formação adequada, o professor de Língua Portuguesa encontra dificuldades para adaptar conteúdos, selecionar estratégias pedagógicas mais adequadas e garantir a participação ativa dos alunos surdos nas atividades. Esse cenário acaba gerando situações de exclusão, mesmo em ambientes que se consideram inclusivos.

De modo geral os estudos mostram que a falta de formação específica dos professores ainda é um dos maiores desafios para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos.

Queiroz (2022) aponta que muitos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) encontram dificuldades para adaptar suas estratégias às necessidades linguísticas desses alunos, o que acaba impactando o processo de aprendizagem. Essa realidade demonstra que, sem uma preparação adequada, o ensino do português escrito muitas vezes não consegue atender às necessidades dos estudantes surdos.

Seguindo esse sentido da discussão, Araújo e Ribeiro (2018) e Araújo (2015) destacam que a formação continuada dos professores, apesar de ser importante, ainda não tem sido suficiente para sustentar práticas pedagógicas voltadas para a educação bilíngue.

As autoras, destacam que ainda não conhecem bem aspectos linguísticos, culturais e sociais da comunidade surda, o que interfere diretamente na forma como o conteúdo é trabalhado em sala de aula. Silva *et al.* (2016) e Carneiro (2021) também reforçam que essa limitação na formação resulta no uso reduzido de estratégias visuais e bilíngues, que são essenciais para o ensino do português como segunda língua.

Além disso, Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019) apontam que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos estão ligadas a fatores como à ausência de políticas públicas mais eficazes para a formação docente, à aquisição tardia da Libras e à ausência de metodologias adequadas.

Ramos (2025) complementa que a escassez de práticas pedagógicas mais acessíveis, somada a uma formação ainda insuficiente dos profissionais, acaba

dificultando o desenvolvimento do letramento em Língua Portuguesa. Souza (2018) e Novais (2023) também destacam que a formação inicial em cursos de licenciatura ainda oferece pouco suporte em relação a conteúdos voltados ao ensino de português para surdos, o que reforça a necessidade de mudanças nesse processo formativo para que se avance em uma educação realmente inclusiva e bilíngue.

De modo geral, os dez estudos analisados apontam para a importância central da formação docente no ensino da língua portuguesa como segunda língua.

Os resultados demonstram que a ausência de formação específica resulta em práticas pedagógicas pouco adequadas, muitas vezes baseadas em uma perspectiva ouvintista e pouco atentas às especificidades linguísticas e culturais dos surdos.

Por outro lado, as pesquisas também indicam que, quando a formação do professor é contínua contendo ações formativas bem estruturadas, podem favorecer a mudanças significativas na prática docente, promovendo a construção de um ensino mais inclusivo e alinhado a proposta bilíngue. Diante disso, os resultados discutidos ao longo dessa pesquisa reforçam a necessidade de políticas públicas e de repensar a formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa, especialmente no que se refere ao ensino para estudantes surdos.

No entanto, essa mudança precisa acontecer além da teoria e se concretizar na prática. Isso implica a garantir a presença efetiva da Libras nos cursos de formação docente oferecer formações continuadas que dialoguem com a realidade da sala de aula e investir em materiais didáticos que sejam acessíveis e adaptados.

Além disso, é fundamental que as práticas pedagógicas valorizem o uso de recursos visuais, e promovam a articulação entre Libras e língua portuguesa escrita, respeitando as especificidades dos estudantes surdos. Dessa forma, se torna possível avançar na construção de uma educação mais inclusiva, que considere o bilinguismo, valorize a Libras e adote metodologias mais acessíveis, assegurando, de fato, o direito dos estudantes surdos a uma educação de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, busquei investigar com a literatura aborda a falta de formação específica dos professores que atuam no ensino da Língua Portuguesa para surdos, com foco nos impactos dessa realidade na prática pedagógica e na efetivação do processo de ensino-aprendizagem.

Parti do entendimento de que, apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, ainda existem fragilidades significativas na formação docente para atender às especificidades linguísticas dos alunos surdos.

O problema que orientou essa pesquisa partiu da busca por compreender quais são as implicações da falta de formação específica dos professores que ensinam Língua Portuguesa a estudantes surdos. A partir dessa questão, considerei a hipótese de que a ausência dessa formação compromete o processo de ensino e aprendizagem, refletindo em práticas pedagógicas pouco adequadas e, muitas vezes, excludentes. Ao longo da pesquisa, os resultados obtidos confirmaram essa hipótese.

Ao longo do referencial teórico, foi possível compreender que o ensino da Língua Portuguesa para surdos precisa estar fundamentado em uma perspectiva bilíngue, considerando a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). Os autores apresentados nos Quadros 1 e 2 reforçam que o ensino de uma segunda língua exige metodologias específicas, que valorizem a visualidade, a identidade cultural surda e as diferenças linguísticas entre surdos e ouvintes. Além disso, a análise dos documentos legais demonstra que há um respaldo jurídico suficiente para a garantia uma educação bilíngue de qualidade; no entanto, esse respaldo nem sempre se concretiza plenamente na prática escolar.

A análise dos dados me permitiu perceber que a formação docente ainda aparece como um dos principais entraves para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. Foi possível observar que professores sem formação específica costumam recorrer a estratégias que sejam mais tradicionais, muitas vezes baseadas na oralidade e na simples adaptação de conteúdos, o que acaba dificultando a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos surdos.

Em contrapartida, os estudos que abordam experiências de formação continuada indicam que a qualificação docente contribui para mudanças positivas na prática pedagógica, no entanto, também percebi que essas mudanças, em alguns casos, ainda são limitadas por fatores estruturais e institucionais.

Os resultados também me levaram a perceber que a formação inicial dos professores de Língua Portuguesa, de modo geral, ainda não contempla de forma satisfatória o ensino do português como segunda língua para estudantes surdos, nem garante o domínio da Libras como recurso essencial na mediação pedagógica. Essa lacuna faz com que muitos docentes se sintam inseguros e despreparados para atuar em contextos inclusivos, o que acaba impactando diretamente o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos.

Entre as limitações deste estudo, reconheço o fato de a pesquisa não contemplou a realização de investigação de campo, como entrevistas ou observações em sala de aula. Além disso, considero que o número de trabalhos analisados pode ser ampliado em pesquisas futuras, incluindo produções mais recentes ou estudos que envolvam também a perspectiva dos próprios estudantes surdos.

Diante disso, considero importante que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre a formação inicial e continuada de professores, analisando tanto os currículos dos cursos de licenciatura quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos inclusivos. Também vejo como fundamental a realização de estudos que incluam a perspectiva dos estudantes surdos, buscando compreender como eles percebem o ensino da Língua Portuguesa e quais estratégias consideram mais eficazes para sua aprendizagem.

Diante do que foi discutido, compreendo que a formação adequada dos professores de Língua Portuguesa é um fator determinante para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para estudantes surdos. Investir na formação docente significa reconhecer as especificidades linguísticas e culturais desses alunos além de possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem suas necessidades.

Assim, acredito que esta pesquisa contribui para ampliar o debate sobre a educação bilíngue de surdos e reforça a importância de políticas públicas que promovam uma formação docente mais consistente, e que assegurem práticas mais inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Maria. Desafios no ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos: formação docente e práticas pedagógicas. Curitiba, 2022. **Tese (Doutorado em Educação) Universidade Tecnológica Federal do Paraná**, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/31488>. Acesso em: 21 jul. 2025.

ARAÚJO, Luciana Cardoso de. **Limites e contribuições da formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2015.

ARAÚJO, Luciana Cardoso; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Formação de professores para o ensino de português como segunda língua para surdos: imagens de si, do surdo e do processo de formação**. Revista, v. 15, n. 3, p. 3124–3145, 2018. DOI: 10.5007/1984-8412.2018v15n3p3124.

BARBOSA, A. C. A.; ADRIANO, G. A. C.; BARUFFI, M. M. Compreensões dos professores de Libras: formação docente para o ensino de alunos surdos. **Revista Foco**, v. 15, n. 7, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOMFIM, Anciad Ferreira; PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus; MELLO, Didima Maria de. A formação de professores de língua portuguesa como L2 para surdos: saberes-fazer da prática docente. **Pensares em Revista**, ISSN 2317-2215, 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é direito de todos e dever do Estado e da família**. Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

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 dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr.

2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm . Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. **Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a educação bilíngue de surdos**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Programa Renafor: formação em educação bilíngue para surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec-homologa-diretrizes-para-o-ensino-durante-a-pandemia/pt-br/assuntos/noticias/2025/fevereiro/mec-lanca-formacao-em-educacao-bilingue-de-surdos> . Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério Da Educação. Caderno Introdutório: Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos. Brasília: **MEC/SEESP**, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf-arq/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf . Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2019.

BRASIL. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 maio 2016.

CARNEIRO, Elenise da Silva. Ensino da língua portuguesa para surdos: desafios na escola regular. In: Congresso Internacional de Educação e Tecnologias Digitais (CINTEDI), 2016, Campina Grande. **Anais eletrônicos**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_M D1_SA7_ID443_21062016010316.pdf. Acesso em: 27 jan. 2026.

CARVALHO, M. E. de; CAVALCANTI, W. M. A.; SILVA, J. A. da. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura. **Revista CEFAC**, v. 21, n. 5, e9818, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192159818>. Acesso em: 29 dez. 2025.

COELHO, Cristina M. Madeira. Linguagem, fala e audição nos processos de aprendizagem. Orgs. Albertina Mitjans Martínez, Maria Carmen Vilela Rosa Tacca. **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2011.

CORREIA, Cristiane Maria et al. ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS. **Revista Diálogos Acadêmicos IESCAMP**, v. 2, n. 1, p. 31-43, 2019.

FERNANDES, E. R. S. **A educação de surdos: a aquisição da linguagem.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FERNANDES; S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69.

FREITAS, L. F. *et al.* Formação continuada de professores e desafios para a inclusão escolar. **Educação e Realidade**, 2018. Disponível em:.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2023: **resumo técnico.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/> . Acesso em: 05 ago. 2025.

KARNOPP, Lodenir Becker; QUADROS, Ronice Müller de. **Aquisição da linguagem e escolarização de crianças surdas: o caso da escrita.** In: SKLIAR, Carlos (org.). Atualidade da educação bilíngue para surdos: diferença, identidade e política cultural. Porto Alegre: Mediação, 2006.

KRAEMER, G. M.; LOPES, L. B.; ZILIO, V. M. Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue. **Revista Educação Especial**, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/educacaoespecial> . Acesso em: 29 jul. 2025.

LEMOS, Daniel; SANTOS, Paula; ALMEIDA, Renata. Metodologias lúdicas no ensino de Língua Portuguesa como L2 para alunos surdos. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 210-225, 2024. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/44360>. Acesso em: 21 jul. 2025.

LIMA, C.; SICARDI AYGADOUX, S. **Protagonismo de professores surdos na formação docente.** 2024. (Texto acadêmico / artigo – consultar fonte para link se disponível).

MATTOS, Carla; VIEIRA-MACHADO, Lilian. Pedagogia bilíngue e a formação de professores para o ensino de surdos. **RevistAleph**, Niterói, v. 17, n. 1, p. 45-60, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/50025> . Acesso em: 21 jul. 2025.

ROSA, Emiliania Faria; BENTO, Nanci Araújo. Libras-Licenciatura em EAD/UNEB/GEAD,2010. O ensino de libras no ensino fundamental. **Revista Educação Pública**, 2023. Disponível em:<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/9/o-ensino-da-libras-no-ensino-fundamental>. acesso em 16 de julho de 2023

SANTOS, Jucimar da Silva. **Os desafios encontrados no ensino da Libras em escolar de ensino regular: uma pesquisa bibliográfica**. Ifpb.edu.br.2021. Disponível em:<https://repositorio.ifpb.edu.br/bitstream/177683/1275/1/OS%20DESAFIOS%20ENCOTRADOS%20NO%20ENSINO%20DE%20LIBRAS%20EM%20ESCOLAS%20DO%20ENSINO%20REGULAR%20UMA%20PESQUISA%20BIBLIOGR%C3%81FICA-Jucimar%20da%20Silva%20Santos.pdf> Acesso 20/03/26

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, João Carlos da. **Inclusão de alunos surdos no ensino regular: perspectivas** dos professores de Língua Portuguesa. João Pessoa, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em:<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/26357> . Acesso em: 21 jul. 2025.

SILVA, Maria Fernanda; SOUZA, Ricardo; PEREIRA, Ana. Formação continuada de professores para educação bilíngue de surdos: desafios e práticas. **Revista Letra Magna**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 134-150, 2023. Disponível em:<https://ojs.ifsp.edu.br/magna/article/view/2288> . Acesso em: 21 jul. 2025.

SILVA, R.; SOUZA, M.; SILVA, F. **Formação docente para o ensino de português como segunda língua para surdos**. 2023. (Dissertação ou artigo – consultar fonte para link se disponível).

SILVA, Thaislane Maria Freitas da; DIODATO, José Roniero; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. **O ensino da Língua Portuguesa escrita, como L2, para estudantes surdos no 5º ano do Ensino Fundamental**. 2016. Disponível em:https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA7_ID443_21062016010316.pdf. Acesso em: 29 jul. 2025.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, Adriana Alves Novais. A formação de professores de Língua Portuguesa para o ensino de pessoas surdas. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional (ENFOPE)**, v. 11, n. 11, 2018. Disponível em:

<https://eventosgrupotiradentes.emnuvens.com.br/enfope/article/view/8710>. Acesso em: 29 jul. 2025.77

TAYLOR, S.; HEGARTY, M. Formação de professores e educação bilíngue para surdos: uma revisão crítica. **Journals of Deaf Studies and Deaf Education**, 2019. Disponível em: <https://academic.oup.com/jdsde> . Acesso em: 29 jul. 2025.77