

PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Sueli Fioramonte Trevisan 1; Pedro Esdras Lucena Pereira 2; Rosiele de Jesus Oliveira 3.

1 Professora Assistente da Universidade Federal do Cariri, Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Juazeiro do Norte/CE, sueli.trevisan@ufca.edu.br

2 Discente do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Cariri (UFCA), esdras.pereira@aluno.ufca.edu.br

3 Discente do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Cariri (UFCA) e-mail: rosiele.oliveira@aluno.ufca.edu.br

Resumo:

O presente artigo relata a experiência de um projeto de extensão do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Cariri (UFCA), voltado para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos, com base na educação bilíngue e em práticas multimodais. Fundamentado em Marcuschi (2008), que entende os gêneros textuais como práticas sociais de linguagem, e em Geraldi (1997), que enfatiza a importância de sequências didáticas contextualizadas, o projeto buscou integrar Libras, imagens, vídeos e textos escritos, promovendo a construção de sentidos a partir da experiência visual dos participantes. Skliar (1998, 2013), Soler & Martins (2022) e Fernandes (2024) reforçam a necessidade de reconhecer a diferença surda como forma legítima de experiência, privilegiando abordagens pedagógicas que considerem a visualidade e a multimodalidade. O projeto envolveu duas etapas: formação teórica e produção de materiais didáticos, seguidas de oficinas em Libras para a comunidade surda e aulas de Libras para familiares. A análise dos materiais e das práticas pedagógicas evidenciou avanços na compreensão e produção de textos em português, engajamento dos participantes e fortalecimento da educação bilíngue. Os resultados destacam a relevância de estratégias visuais, gêneros textuais e sequências didáticas para o ensino de português como segunda língua e a contribuição das ações de extensão para a formação acadêmica e inclusão social.

Palavras-chave: Libras. Português como segunda língua. Gêneros textuais. Recursos visuais. Extensão universitária.

1. Introdução

A comunidade surda brasileira conquistou avanços significativos no reconhecimento de seus direitos linguísticos a partir da publicação da Lei nº 10.436/2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta seu uso e estabelece diretrizes para a educação de surdos; bem como pela alteração da Lei nº 9.394/96, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a partir da lei 14.191/2021, que inclui a Educação

Bílingue de Surdos como modalidade de ensino. Conforme esses dispositivos jurídicos, estudantes surdos são compreendidos como aprendizes do português na modalidade escrita como segunda língua, o que implica a necessidade de práticas pedagógicas que considerem suas especificidades linguísticas e culturais. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa precisa ser ressignificado, sobretudo diante das dificuldades historicamente evidenciadas nos processos de escolarização desse público.

Diversos estudos evidenciam que estudantes surdos, mesmo após anos de escolarização, apresentam desempenho acadêmico aquém do esperado quando comparados a estudantes ouvintes, ainda que possuam capacidades cognitivas semelhantes. Contudo, Fernandes (2024, p. 54) expressa que “a língua escrita pode ser adquirida por estudantes surdos se a metodologia empregada recorrer a estratégias visuais prioritariamente mediadas pela língua de sinais, similares aos processos metodológicos de ensino de segundas línguas a estrangeiros.” De acordo com Lacerda (2006, 2013), esse descompasso está diretamente relacionado à ausência de práticas pedagógicas que considerem a Libras como língua de instrução e à predominância de metodologias centradas na oralidade.

Nessa direção, Campello e Rezende (2014) problematizam que o ensino de língua portuguesa para surdos, quando desvinculado de uma perspectiva bilíngue, tende a reforçar processos de exclusão linguística, uma vez que desconsidera as formas próprias de organização e construção de sentido desses sujeitos. Complementarmente, Reis e Lima (2022) destacam que o desenvolvimento da leitura e da escrita por estudantes surdos exige práticas que integrem aspectos visuais, espaciais e semióticos, rompendo com modelos tradicionais baseados exclusivamente na linearidade da língua escrita.

Nesse contexto, o ensino de português como segunda língua para surdos demanda abordagens que articulem múltiplas linguagens e modos de significação. Para Carlos Skliar (1998, 2013), a educação de surdos deve ser compreendida a partir de uma perspectiva cultural e linguística, que reconheça a diferença surda não como déficit, mas como uma forma legítima de experiência no mundo, marcada pela visualidade. Em consonância com essa perspectiva, Soler e Martins (2022) enfatizam que práticas pedagógicas voltadas para surdos devem considerar a multimodalidade como elemento estruturante do ensino, favorecendo a articulação entre Libras, imagens, vídeos e textos escritos. Essas autoras defendem que o ensino de português como segunda língua deve priorizar práticas discursivas contextualizadas, nas quais o aluno surdo possa atribuir sentido às produções textuais a partir de situações reais de uso da linguagem.

Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros textuais configura-se como uma estratégia pedagógica potente, uma vez que possibilita a inserção dos sujeitos surdos em práticas sociais concretas de leitura e escrita. Conforme argumenta Fernandes (2024), os gêneros textuais favorecem a construção de sentidos ao aproximarem o ensino das práticas sociais da linguagem, contribuindo para o desenvolvimento de competências discursivas e para a ampliação da participação social dos sujeitos surdos. A autora complementa, afirmando que “a exposição aos gêneros textuais sinalizados e os usos que deles se faz ampliarão o repertório lexical, a variedade de estilos e a diversificação de interação com níveis de formalidade da Libras, proporcionando o domínio progressivo de estilos discursivos e composicionais variados (Fernandes, 2024, p.66)”. Assim, o uso de gêneros, aliado a uma abordagem bilíngue e visual, pode potencializar o ensino do português escrito como segunda língua.

A partir dessas contribuições teóricas, foi desenvolvido o projeto de extensão “Oficinas, em Libras, de português escrito como segunda língua para surdos, a partir de gêneros textuais”, no âmbito do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Cariri (UFCA). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, caracterizado como relato de experiência, que envolveu a realização de oficinas destinadas à comunidade surda da região do Cariri. O projeto foi organizado em duas etapas: uma fase inicial de formação teórica e elaboração colaborativa de materiais didáticos, e uma fase de execução das oficinas, conduzidas em Libras, um grupo com foco na leitura e produção de textos em português escrito a partir de diferentes gêneros textuais e outro com o aprendizado da Libras como segunda língua.

A primeira etapa correspondeu à formação dos estudantes participantes do projeto, com carga horária de 20 horas. Nesse momento, a coordenadora, uma bolsista e estudantes voluntários aprofundaram estudos sobre conceitos fundamentais relacionados ao ensino de português como segunda língua para surdos, bem como sobre o uso de gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem. Estudamos os seguintes textos: *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*, de Luiz Antônio Marcuschi; em que o autor demonstra a importância dos gêneros textuais no ensino. Estudamos também as *Concepções de linguagem e ensino de português*, propostas por João Wanderley Geraldi, o qual fala sobre as possibilidades de ensino de português baseado na importância de se gente ensinar de uma forma contextualizada em que você apresenta um material: um vídeo, uma imagem, um texto e abre a possibilidade de discussão e conversa sobre o material, fomentando reflexões, tirando dúvidas. A partir disso solicita uma produção textual dos cursistas e nessa produção pode-se trabalhar questões linguísticas, gramaticais e estruturais da língua portuguesa como segunda língua. Estudamos também textos específicos de ensino de português para surdos, como o *Multiletramentos e*

ensino de português como l2 para surdos: práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição, de Aryane Nogueira e o livro *Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino*, Organizadoras: Sueli Fernandes.

Durante essa fase, também foram elaborados os materiais didáticos que seriam utilizados nas oficinas. Após o início das oficinas, alguns materiais foram ajustados conforme o perfil e as necessidades dos participantes.

A segunda etapa do projeto correspondeu à execução das oficinas, com carga horária de 40 horas, destinadas à comunidade surda da região do Cariri. Nessa fase, os estudantes bolsistas e voluntários atuaram como multiplicadores dos conhecimentos construídos na etapa de formação. Os encontros ocorreram durante dez sábados consecutivos, das 13h às 17h, no Instituto Transformar (Intra), espaço voltado para a comunidade surda localizado no município de Juazeiro do Norte, Ceará. As oficinas foram conduzidas em Libras e basearam-se em atividades voltadas para a compreensão e produção de textos em português escrito, utilizando diferentes gêneros textuais como suporte para as práticas de leitura e escrita.

Para essa etapa, foi estabelecida uma divisão dos cursistas em turmas que nomeamos “Infantil, Jovens e Adultos, Familiares”. Essa organização se justifica pelo perfil heterogêneo dos cursistas do projeto, que contou com o engajamento de diferentes sujeitos da comunidade. Participaram crianças surdas, estudantes do Ensino Fundamental I no município (alunos de escolas em tempo integral e de escola com sala bilíngue), jovens surdos matriculados no Ensino Médio, além de adultos surdos que já haviam concluído a educação básica. Nos encontros em sala de aula, tornou-se perceptível, dentro desses mesmos grupos, a existência de variados níveis de uso e compreensão da Libras, bem como diferentes estágios de alfabetização e letramento em língua portuguesa em sua modalidade escrita. Tal diversidade exigiu da equipe do projeto¹ a elaboração de estratégias pedagógicas capazes de acompanhar essas diferenças no processo de aprendizagem.

Soma-se a esse grupo a presença de pais, familiares e amigos ouvintes, cuja participação ampliou o caráter comunitário e extensionista das atividades desenvolvidas. Por consequência, o projeto também promoveu aulas de Libras para pais e familiares dos participantes das oficinas², ministradas por voluntários surdos e não surdos, visando fortalecer a comunicação no contexto familiar e contribuir para a inclusão social desses sujeitos. A proposta para tal ação

¹ Composta pela coordenadora (autora 1), uma bolsista e cinco voluntários (um deles é o autor 2) para atuarem com o ensino de português como segunda língua para surdos e quatro voluntários (uma delas é a autora 3) que se revezaram para o ensino de Libras aos familiares.

² Foi necessário, pois a maioria dos participantes eram menores de idade e iam acompanhados dos familiares que ficavam esperando-os.

deu-se pelo entendimento de que o desenvolvimento linguístico da criança surda está diretamente relacionado ao acesso precoce a uma língua plenamente acessível, bem como ao envolvimento da família nesse processo. Conforme destaca Quadros (1997), a aquisição da linguagem por crianças surdas ocorre de forma mais efetiva quando há exposição consistente à língua de sinais, especialmente em ambientes significativos como o familiar. Do mesmo modo, Lev Vygotsky (1991) enfatiza que o desenvolvimento cognitivo e linguístico se constrói por meio das interações sociais, o que reforça o papel central da família como mediadora desse processo entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento social da criança com o meio no qual ela está inserida.

Desse modo, ao oferecer aulas de Libras para familiares, o projeto buscou não apenas ampliar o repertório comunicativo, mas também fortalecer e auxiliar na criação de novos vínculos afetivos e sociais, reconhecendo que a comunicação eficaz impacta diretamente na qualidade de vida das crianças surdas. A esse respeito, Gesser (2009) pontua que a valorização da Libras no ambiente familiar contribui para o fortalecimento da identidade surda e para a construção de práticas inclusivas mais efetivas dos familiares com as crianças e com a comunidade surda.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo relatar e analisar as contribuições das oficinas, em Libras, para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos, com base no uso de gêneros textuais e na produção de materiais didáticos para o ensino de português como segunda língua; bem como o ensino de Libras para familiares, destacando seus impactos no processo de ensino-aprendizagem e na formação de estudantes do curso de Letras-Libras envolvidos no projeto.

2. Libras e Português Escrito: Estratégias Visuais no Ensino Bilíngue para Surdos

A análise dos materiais didáticos elaborados no projeto evidenciou a preocupação em contemplar os princípios da educação bilíngue para surdos, com a Libras como língua de instrução e mediação do conhecimento. Os materiais foram estruturados considerando recurso visual, incorporando imagens, cores, vídeos e organização espacial que favorecem a compreensão, em consonância com as especificidades da experiência visual da pessoa surda.

No que se refere ao uso de gêneros textuais, as atividades foram fundamentadas nas contribuições de Luiz Antônio Marcuschi (2008), considerando os gêneros como práticas sociais de linguagem. Sendo que no primeiro encontro, apresentamos o autor, o conceito e

alguns exemplos de Gêneros Textuais e promovemos discussões, conforme material apresentado na imagem 1

Imagem 1: Gêneros textuais e autor introdutor do debate no Brasil.



Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base no material didático do projeto.

Além disso, as oficinas seguiram uma progressão didática baseada nas concepções de João Wanderley Geraldi (1997), partindo da exposição a materiais multimodais (vídeos, imagens e textos escritos), seguida de momentos de discussão em Libras e, posteriormente, da leitura e produção escrita em português. Essa organização favoreceu a construção de sentidos e possibilitou o trabalho com aspectos linguísticos a partir das produções dos próprios participantes. O gênero escolhido para os primeiros encontros foi o *Haikai*³. Assim, foi apresentado um vídeo em Libras⁴ explicando o que é *Haikai* e, na sequência conversamos para tirar dúvidas e apresentamos a primeira poesia⁵ a ser trabalhada, conforme imagem 2.

Imagem 2:

3 Haikai ou Haiku é um tipo de poema de origem japonesa que tem como característica principal os versos curtos.

4 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=00nKvLknYFY>. Acesso em 25 de março de 2026

5 Persona. Disponível em https://www.youtube.com/shorts/bf_Onr2mw14. Acesso em 25 de março de 2026



Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base no material didático do projeto.

Essa poesia foi apresentada três vezes e, a partir de um momento de conversa em Libras sobre a poesia, partimos para as produções de leitura e escrita, para a ampliação de vocabulário, considerando os elementos e características do gênero trabalhado. Com os materiais que privilegiam a organização visual e multimodal, integrando imagens, sinais e palavras em português. Conforme ilustrado na imagem 3, o uso de sequências imagéticas relacionadas a ações cotidianas, como maquiar-se e barbear-se, permite ao estudante estabelecer relações diretas entre o conceito, a ação e sua representação linguística. Essa articulação favorece a construção de sentidos, uma vez que parte da experiência visual, que é um aspecto central na constituição linguística de sujeitos surdos.

Imagem 3: Sequência visual de ações cotidianas (maquiar-se e barbear-se)



Fonte: Elaborado pelos autores (2026), com base no material didático do projeto.

Nesse sentido, verifica-se que o ensino não se limita à apresentação isolada de vocabulário, mas se organiza a partir de campos semânticos, como “maquiagem”, “peruca”, “espelho” e “cenário”, conforme evidenciado na imagem 3. Essa estratégia contribui para a ampliação lexical e para a compreensão contextualizada das palavras, em consonância com as discussões de Marcuschi (2008) sobre a funcionalidade dos gêneros textuais e o uso da língua em práticas sociais.

Outro aspecto relevante identificado é a centralidade dos verbos como eixo estruturador das atividades, como demonstrado na imagem 3. Verbos como “comer”, “correr”, “rir”, “passar”, “pegar” e “usar” são trabalhados de forma articulada às imagens e às ações, favorecendo a construção de enunciados em português escrito. Tal abordagem contribui para o desenvolvimento da competência discursiva dos participantes, ao possibilitar que avancem do reconhecimento de palavras para a produção de frases com sentido.

Além disso, destaca-se o uso de sequências didáticas estruturadas, que partem da apresentação de um estímulo visual (imagem ou vídeo), seguido da mediação em Libras, introdução do vocabulário em português e, posteriormente, propostas de produção escrita. Essa organização dialoga com as concepções de Geraldi (1997), uma vez que considera a apresentação e discussão de um tema, a discussão, a produção e a análise dessa produção. Dialoga ainda com Marcuschi (2008) e Fernandes (2024), ao promover um ensino contextualizado e baseado nos gêneros textuais, ou seja, em práticas reais de uso da língua.

A presença de elementos como “transição”, “mudança de cenário” e “transformação”, conforme apresentado na imagem 3, configura-se como um diferencial do material. Essas estratégias visuais permitem ao estudante compreender relações semânticas mais complexas, como mudança de estado, sequência temporal e construção narrativa, aspectos fundamentais para o domínio da língua escrita.

Outro ponto significativo refere-se à utilização de contextos do cotidiano, como pia do banheiro, cozinha e lavanderia, evidenciados na imagem 3. Ao aproximar o ensino das práticas sociais vivenciadas pelos participantes, o material favorece a aprendizagem significativa e amplia as possibilidades de uso da língua portuguesa em situações reais de comunicação, conforme defendido por Fernandes (2024).

Durante a realização das oficinas, observou-se que os participantes demonstraram maior engajamento nas atividades que envolviam imagens e ações, sempre mediadas pela Libras. A associação entre imagem, sinal e palavra escrita contribuiu para a compreensão dos conteúdos e para a produção de enunciados simples em português. Também foram identificadas dificuldades relacionadas à estrutura sintática da língua portuguesa, o que reforça a necessidade de continuidade de práticas pedagógicas que considerem o português como segunda língua.

Cumprе salientar que, no escopo deste artigo, optou-se por apresentar e analisar exclusivamente os materiais produzidos no âmbito das atividades desenvolvidas com o grupo de estudantes do Ensino Médio. Tal delimitação justifica-se em função das restrições impostas pelas diretrizes de publicação do referido evento. Outrossim, importa assinalar que o projeto contemplou a abordagem de outros gêneros textuais, incluindo o gênero redação do Enem, em atendimento às demandas manifestadas por parte dos discentes; todavia, tais produções não puderam ser contempladas na presente comunicação.

De todo modo, a análise dos materiais didáticos evidenciou que a utilização de gêneros textuais, conforme proposto por Marcuschi (2008) e Fernandes (2024), favoreceu a construção de sentidos pelos participantes, especialmente quando associada a recursos visuais e à mediação em Libras. Observou-se que atividades organizadas em sequência didática, conforme discutido por João Wanderley Geraldi, contribuíram para o desenvolvimento gradual da escrita em português como segunda língua. As produções dos participantes indicaram avanços na organização textual e na adequação aos gêneros trabalhados, ainda que apresentassem marcas da Libras, compreendidas como parte do processo de aquisição da segunda língua, direito garantido; assim como preconizam as pesquisas dos Estudos Surdos em Educação.

No que se refere às atividades de ensino de Libras destinadas aos familiares, estas ocorriam concomitantemente ao processo de aprendizagem de língua portuguesa como segunda

língua pelos cursistas surdos. Observou-se uma participação mais efetiva por parte dos familiares de crianças surdas, ao passo que, entre os demais, a adesão se deu de forma mais esporádica. Tal cenário pode estar associado a múltiplos fatores, dentre os quais se destacam limitações de tempo e a ausência de uma cultura consolidada de participação em ações formativas.

Essa realidade evidencia que a efetivação da educação bilíngue para surdos não se restringe à oferta de práticas pedagógicas ou ao suporte institucional, mas demanda, igualmente, o engajamento da comunidade e a participação ativa das famílias. Não obstante as limitações observadas, os participantes envolvidos apresentaram avanços significativos no uso inicial da Libras, conforme indicam seus relatos de melhoria na comunicação cotidiana com seus filhos.

Considerações finais

O desenvolvimento do projeto de extensão evidenciou a relevância de propostas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda no ensino de português escrito como segunda língua. A utilização da Libras como língua de instrução, aliada ao uso de materiais didáticos visuais e organizados por campos semânticos e ações, mostrou-se fundamental para favorecer a compreensão e a produção de sentidos pelos participantes.

Os resultados apontam que a abordagem baseada em recursos multimodais, com destaque para imagens, sequências de ações, verbos e contextos do cotidiano, contribuiu significativamente para o desenvolvimento inicial de habilidades de leitura e escrita em português. Além disso, a organização das atividades em sequências didáticas possibilitou uma progressão no aprendizado, partindo da compreensão visual para a construção de enunciados escritos.

O projeto de extensão demonstrou o potencial das ações extensionistas como espaço de formação acadêmica e de fortalecimento do vínculo entre universidade e comunidade. A produção e utilização de materiais didáticos específicos para o ensino de português escrito como segunda língua mostrou-se fundamental para atender às necessidades linguísticas dos alunos surdos.

A respeito do ensino de Libras aos familiares, os resultados reforçam que iniciativas que integram escola, família e comunidade têm potencial significativo para promover inclusão e desenvolvimento linguístico. Além disso, de modo geral, o projeto evidenciou que o fortalecimento da educação bilíngue passa necessariamente pela ampliação do acesso, pela

sensibilização das famílias e pela valorização de práticas que promovam a interação social e a comunicação efetiva, elementos essenciais para o desenvolvimento integral da pessoa surda.

Portanto, além de beneficiar a comunidade surda participante das oficinas, a experiência contribuiu significativamente para a formação dos estudantes extensionistas, que tiveram a oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Libras e de português escrito como segunda língua, no modelo de educação bilíngue defendido por pesquisadores dos Estudos Surdos em Educação e garantido pelos dispositivos jurídicos. Dessa forma, iniciativas dessa natureza reforçam a importância da extensão universitária como espaço de construção de conhecimento, inclusão e valorização da diversidade linguística.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 1º de setembro de 2021**. Dispõe sobre a educação bilíngue de surdos e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/L14191.htm. Acesso em: 25 mar. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 30, n. especial 2, p. 71–92, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37229>. Acesso em: 25 mar. 2026.

FERNANDES, Sueli. *Português escrito para surdos: princípios e reflexões para o ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2024.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?* São Paulo: Parábola, 2009.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163–184, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini. **Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 54, e10710, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410710>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/mHdwvvgXXxMDdRdB6nmvJnk/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2026.

NOGUEIRA, A. Multiletramentos e ensino de português como L2 para surdos: práticas multilíngues e multimodais de comunicação e produção de significados como contribuição. Em: **VI SIELP ?** Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2016.

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

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

SKLIAR, Carlos. *A educação dos surdos: entre a normalização e a diferença*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

REIS, Flaviane; LIMA, Marisa Dias. **Educação bilíngue de surdos na LDB: uma nova conquista do movimento surdo-bilíngue**. *Revista Educação Temática Digital*, Campinas, v. 24, n. 4, p. 1–18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8670061>

SOLER, Priscila Silveira; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 35, p. e63/1–21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X64603>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64603>. Acesso em: 25 mar. 2026.

SOUZA, Regina Maria de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação de surdos e linguagem: desafios contemporâneos. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 24, n. 4, p. 1–17, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8670061>

VYGOTSKY, Lev. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

