

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA PARA SURDOS

Continuing training of teachers of portuguese language as a second language for the deaf

Formación continua de profesores de lengua portuguesa como segunda lengua para sordos

Sandra Maria Leite Costa – URCA/UFPB *
Ana Cristina Silva Daxenberger – UFPB **

Resumo: Nas últimas décadas, a educação de surdos, no Brasil, tem sido uma discussão recorrente, principalmente a partir da implementação das políticas linguísticas. No entanto, ao se tratar da língua portuguesa, como segunda língua (L2), na modalidade escrita para esses sujeitos, existe uma lacuna. Isso ocorre porque não há uma formação inicial, nem continuada para os professores que ministram essa disciplina. O objetivo geral da pesquisa é contribuir para a melhoria da prática docente a partir de estratégias que favoreçam o aluno surdo no desenvolvimento de suas competências de língua portuguesa (LP) como L2. A pesquisa é de caráter qualitativo com cunho bibliográfico e autoetnográfico. Os instrumentos usados foram distintos documentos e a escrita autoetnográfica. Verificou-se que apesar dos avanços no que diz respeito à educação formal de surdos, ainda há muito que se fazer, sobretudo, quando se trata da formação de professores de LP como L2 para surdos.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Segunda língua. Prática educativa.

Abstract: In recent decades, the education of the deaf in Brazil has been a recurring discussion, mainly following the implementation of language policies. However, when dealing with the Portuguese language, as a second language (L2), in the written form for these subjects, there is a gap. This is because there is no initial or continued training for teachers who teach this subject. The general objective of the research is to contribute to the improvement of teaching practice based on strategies that favor deaf students in developing their Portuguese language (LP) skills as an L2. The research is qualitative in nature with a bibliographic and autoethnographic nature. The instruments used were different documents and autoethnographic writing. It was found that despite advances in terms of formal education for deaf people, there is still a lot to be done, especially when it comes to training LP teachers as L2 for deaf people.

Keywords: Teaching Portuguese Language. Second language. Educational practice.

Resumen: En las últimas décadas, la educación de los sordos en Brasil ha sido una discusión recurrente, principalmente a raíz de la implementación de políticas lingüísticas. Sin embargo, cuando se trata de la lengua portuguesa, como segunda lengua (L2), en la forma escrita para estas materias, existe un vacío. Esto se debe a que no existe una formación inicial ni continuada para los docentes que imparten esta materia. El objetivo general de la investigación es contribuir a la mejora de la práctica docente basada en estrategias que favorezcan a los estudiantes sordos en el desarrollo de sus habilidades en lengua portuguesa (LP) como L2. La investigación es de carácter cualitativo con carácter bibliográfico y

*Mestranda em Letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Possui graduação em Letras – Libras pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB e também é graduada em Letras - português pela Universidade Regional do Cariri – URCA. E-mail: sandracrato17@gmail.com

**Doutora em Educação Escolar pela UNESP. Professora Associada 3 da UFPB. Membro do Programa de Pós-graduação em Letras/PPGL/UFPB. Membro do Comitê de Inclusão e Acessibilidade. E-mail: ana.daxenberger@gmail.com

autoetnográfico. Los instrumentos utilizados fueron distintos documentos y escritura autoetnográfica. Se encontró que a pesar de los avances en materia de educación formal para personas sordas, aún queda mucho por hacer, especialmente en lo que respecta a la formación de profesores de LP como L2 para personas sordas.

Palabras clave: Enseñanza de la Lengua Portuguesa. Segundo lenguaje. Práctica educativa.

INTRODUÇÃO

Historicamente, de acordo com Goldfeld (2002) e Gesser (2009), o processo educacional formal das pessoas surdas passou por momentos difíceis, por três motivos elementares. Primeiro, durante muito tempo imaginou-se que elas não pensavam. Segundo, especulou-se que esses sujeitos usam uma língua visuoespacial, que por muitos anos foi confundida com mímica, gestos ou algo parecido e, terceiro, porque havia uma discrepância no que se refere às abordagens metodológicas de ensino.

Evidentemente, com algumas políticas linguísticas que ocorreram nesses últimos anos, no Brasil, como a Lei de número 10.436, de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (doravante Libras) enquanto língua materna dos surdos; o Decreto 5.626, de 2005, que, entre outras questões, trata acerca da formação e a presença dos intérpretes educacionais para surdos; e mais recentemente, a Lei de número 14.191, de 2021, a qual dispõe sobre a modalidade da educação bilíngue de surdos, parte dessa lacuna foi preenchida. Todavia, quando se trata do ensino da língua oral, na modalidade escrita para surdos, a educação deles se torna ainda mais desafiadora para os professores, particularmente porque esses profissionais não recebem a formação continuada adequada para esse ensino, que exige deles metodologias específicas e diferentes das que estão habituados a trabalhar, por se tratar de um público que tem como primeira língua a Libras.

Conforme Pimenta (2012, p. 16), “repensar a formação inicial e contínua, a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes tem se revelado uma das demandas mais importantes”. O professor de Língua Portuguesa para surdos não recebe essa formação no início de sua carreira, muito menos, ao longo dela, motivo pelo qual tanto o debate quanto a formulação de ações para tentar amenizar o problema são relevantes, tanto do ponto de vista educacional quanto social.

Apesar de a legislação brasileira garantir para os alunos surdos uma educação bilíngue, infelizmente, o ensino para surdos ainda é focado em metodologias oralistas e dificilmente são desenvolvidas estratégias que considerem questões linguísticas e culturais desses sujeitos.

Assim, a problemática tratada neste artigo centra-se em torno das inquietações da primeira autora como professora de língua portuguesa, que mesmo tendo alunos surdos, nunca recebeu nenhuma formação para trabalhar esse idioma com esse público e desta forma, esses educandos são prejudicados por não saberem a língua portuguesa. Nesse sentido, as questões norteadoras foram: como se forma o professor de língua portuguesa em uma perspectiva inclusiva que atenda, também, surdos que não têm a língua portuguesa como sua L1? Como a primeira autora se tornou professora de Português/Libras em um contexto educacional? Para tal, se faz necessário compreendermos os elementos filosóficos-pedagógicos que constituem a formação do professor de Português-Libras a partir de um relato autoetnográfico.

Diante dessa lacuna, o objetivo geral deste trabalho foi contribuir para a melhoria da prática docente a partir de estratégias que favoreçam o aluno surdo no desenvolvimento de suas competências de língua portuguesa como L2. De maneira mais específica, procuramos discutir sobre a formação do professor de português com L2 para surdos; identificar como o professor se constitui a partir de sua vivência em sala de aula na busca de eliminação de barreiras educativas e comunicacionais com o Surdo e apresentar alguns métodos de ensino de L2 para o aprendiz surdo já constituídos na nossa literatura.

DESENVOLVIMENTO

No que se refere à abordagem, empreendemos na pesquisa qualitativa. Para isso, apoiamos-nos em Minayo (2009, p. 21), para quem:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com o nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Embora nossa pesquisa não seja no âmbito propriamente das Ciências Sociais, entendemos que a abordagem qualitativa responde às questões muito particulares no que diz respeito ao que nos propusemos a estudar: a formação continuada de professores de língua portuguesa como L2 para surdos: um relato de experiência.

Igualmente, compartilhamos do mesmo entendimento dos teóricos Denzin e Lincoln (2006), quanto ao conceito de pesquisa qualitativa. De acordo com os referidos estudiosos, ela “envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Este trabalho também se configura como pesquisa de natureza autoetnográfica, uma vez que se trata de um texto com uma visão mais reflexiva e observadora a partir da experiência da primeira autora enquanto professora de língua portuguesa há mais de cinco anos numa Escola Pública no Município do Crato, região do Cariri cearense.

Para entendermos melhor essa modalidade de pesquisa, buscamos em Santos (2017, p. 5), esse conceito:

Autoetnografia vem do grego: *auto* (*self* = “em si mesmo”), *ethnos* (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e *grapho* (escrever = “a forma de construção da escrita”). Assim, já na mera pesquisa da sua origem, a palavra nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve).

Apesar de se tratar de uma pesquisa de caráter investigativo, há, sobretudo, uma orientação mais autobiográfica e, como já declarado, um olhar mais reflexivo, observador, do pesquisador, que também é participante da pesquisa. Ainda segundo Santos (2017, p. 6):

O que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido, etc.).

Nessa perspectiva, as experiências e os desafios vivenciados em sala de aula, assim como os depoimentos dos colegas, que também sofrem com a falta dessa formação e anseiam incluir o surdo de forma efetiva no ambiente escolar, nortearam nossa pesquisa. Além disso, a primeira autora, como integrante da Comunidade Surda de Juazeiro do Norte, percebeu o hiato baseado nas “falas” dos surdos, que demonstraram vontade de aprender o português na modalidade escrita, sobretudo, porque o usam bastante em redes sociais como *Facebook* e *Instagram*.

Portanto, como forma de contribuir enquanto pesquisadora e educadora, buscamos, ainda no método autoetnográfico, orientações em livros e artigos científicos publicados sobre o assunto para sustentar as reflexões sobre a própria escrita. Em especial da linguista Ronice Muller de Quadros (2006, 2015):

uma especialista e defensora dos estudos bilíngues para surdos. O motivo pelo qual também nos alicerçamos na pesquisa bibliográfica justifica-se, consoante Gil (2002, p. 44), porque “as pesquisas que se propõem a análise das diversas posições acerca de um problema, costumam ser desenvolvidas quase que exclusivamente mediante fontes bibliográficas”.

Como instrumentos de pesquisa, utilizamos documentos como históricos acadêmicos, observações pessoais e as experiências vividas em sala de aula enquanto professora de língua portuguesa somadas aos conhecimentos acadêmicos adquiridos no curso de Letras – Libras, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), os quais compõem a escrita autoetnográfica.

Além disso, assim como Silva afirma (2009, p. 18), também concordamos, que:

As pesquisas acadêmicas são o meio mais democrático para a renovação e a revitalização do ensino público e elas são legítimas porque, entre outras coisas, são produzidas por educadores que regem, também, no ensino público e desenvolvem suas práticas de gêneros acadêmicos de conclusão de curso a partir de problemas concretos vividos por eles nos contextos de suas classes e de suas escolas.

Enquanto pesquisadoras, educadoras e cidadãs, pensamos que não se pode ficar inerte diante de uma situação de negligência por parte da escola quando esta não oferece condições de inclusão escolar real aos surdos. Considerando que nas pesquisas feitas, identificamos que os alunos surdos não estão aprendendo a língua portuguesa, na modalidade escrita, e sabendo que, de alguma forma, podemos colaborar para amenizar essa problemática vivenciada por esses educandos, este artigo surge. É necessário mostrar aos colegas professores que é possível mudar a prática de ensino para surdos, considerando suas especificidades individuais.

Destacamos que por se tratar de um estudo autoetnográfico, haverá momentos de escrita na primeira pessoa do singular, quando se tratar de escrita crítica sobre a experiência formativa da primeira autora, mas, também, há momentos na primeira pessoa do plural, por entendermos que não há reflexão e processo de formação sem a intervenção do outrem quanto aos aspectos analisados. A escrita na primeira pessoa é permitida em pesquisas autoetnográficas como já publicados em diversos artigos (TORRES, DAXENBERGER, 2023; DINIZ, DAXENBERGER, 2022; SANTOS, 2017, TSCHUMI E NAKAYAMA, 2014; ROCHA, ARAÚJO, BOSSLE, 2018).

EDUCAÇÃO DE SURDOS E OS ASPECTOS LEGAIS QUANTO À EDUCAÇÃO BILÍNGUE

De acordo com Marcia Goldfeld (2002), no livro “A Criança Surda”, normalmente, os surdos eram vistos pela sociedade de forma negativa; eram percebidos como seres dignos de compaixão, piedade ou ainda como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas. Em virtude disso, eram abandonadas ou sacrificadas. Durante muito tempo, eles foram considerados retardados e, como afirmou o filósofo Aristóteles, desprovidos de razão, já que, segundo o autor de A Política, “de todas as sensações, é a audição que mais contribui para a inteligência e o conhecimento”. (STROBEL, 2009, p. 18).

Todavia, com o passar dos anos, esses preconceitos foram desconstruídos e entendeu-se que eles, assim como os ouvintes, tinham direito à educação e algumas metodologias de ensino foram desenvolvidas. Dentre as diferentes modalidades de ensino para os surdos, destacamos três mais presentes ao longo da história do Surdo: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

Goldfeld (2002), no Oralismo, propõe inserir a criança surda na comunidade ouvintista, dando suporte para que esta desenvolva a língua oral. Assim, a oralização é o único meio que a criança surda tem para se comunicar com outros surdos e com os ouvintes.

Por outro lado, a Comunicação Total, como a própria nomenclatura denota, defende o uso de vários recursos linguísticos como a língua oral, a língua de sinais, a datilografia, os gestos, e outros métodos, já que para ela a aprendizagem de uma língua não é o mais importante (GOLDFELD, 2002).

Esta última (o Bilinguismo) sobressai por atender melhor às necessidades das pessoas com surdez, pois tem como pressuposto básico que os surdos devem aprender a língua de sinais como primeira língua (L1) e como segunda, a língua oficial do país, no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Para os autores dessa abordagem, a surdez é concebida como uma diferença e não como uma deficiência, isto é, apenas o canal de percepção e de produção é diferente das pessoas ouvintes.

Nesse sentido, constatamos que, a partir dos estudos do linguista americano William Stokoe, as línguas de sinais ganharam o *status* de língua natural e legítima do surdo. Todavia, no Brasil, somente em 2002, veio esse reconhecimento por meio da Lei nº 10.436, de 24 de abril. Assim está previsto:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. [...] Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideais e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Se compararmos o Brasil, no que se refere à educação formal dos surdos, com outros países como Suécia, Estados Unidos, por exemplo, estamos muito atrasados e esse reconhecimento linguístico tardio tem colaborado para isso. Porém, foi a partir da lei 10.436/2002 que o cenário educacional dos surdos começou a se modificar e teve seus princípios normatizados, em 2005, com o Decreto de número 5.626, validando a Libras e apontando diretrizes para as políticas educacionais.

É inegável que nas últimas décadas, o povo surdo brasileiro tem vivenciado momentos de conquistas, haja vista a implementação de políticas linguísticas serem aprovadas no Congresso Nacional com o intuito de promover a inclusão dos surdos no contexto educacional e social, como podemos comprovar no art. 13, do Decreto 5.626/2005:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa (Brasil, 2005).

O propósito da escola que adota o bilinguismo é possibilitar às crianças surdas a aquisição da língua brasileira de sinais, fazendo com que, a princípio, elas interajam nessa língua e como normalmente chegam à escola com apenas fragmentos ou sem saber nada da língua portuguesa, possam também ter esse aprendizado.

Um outro e recente documento significativo que trata acerca da educação bilíngue de surdos, é a Lei 14.191/2021, que altera a LDB 9.394/96, estabelecendo o ensino bilíngue para surdos. Conforme o Artigo 60 da respectiva lei:

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

Entretanto, na prática, esse ensino não acontece em todas as instituições educacionais, ferindo esse direito que, em tese, está garantido pelo referido decreto. Entendemos que a educação faz parte dos chamados direitos sociais que visam possibilitar a igualdade entre as pessoas. Por isso, é necessária a efetivação e o cumprimento de todos os direitos assegurados nos documentos citados.

Nesse contexto, Quadros (2015, p. 27) aponta como umas das alternativas, “uma educação bilíngue linguística e culturalmente aditiva, ou seja, a aquisição de mais uma língua e uma definição da surdez pautada na identificação cultural e não como impedimento auditivo”. Inicialmente, a criança surda adquiriria sua língua de instrução, a Libras, para somente depois aprender a língua portuguesa. Nesse sentido, “Crianças que vão para a escola com uma língua consolidada, terão possibilidades de desenvolver mais habilidades de leitura e escrita com muito mais consistência”. (QUADROS, 2015, p. 31).

Para que se tenha êxito, primeiro é necessário que os professores e os próprios surdos abandonem a ideia equivocada de que a multiplicidade linguística no ambiente escolar atrapalha a aprendizagem de uma das línguas ou subtrai uma delas. “Conhecer várias línguas não representa uma ameaça, mas abre um leque de manifestações linguísticas dependentes de diferentes contextos.” (QUADROS, 2015, p. 28). Ensinar língua portuguesa para alunos surdos é propiciar, também, o desenvolvimento cognitivo e psicossocial deles. A esse respeito, Quadros (2015, p. 34) destaca:

As crianças estarão transferindo seus conhecimentos adquiridos na língua de sinais para o espaço escolar. O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa com significado trazendo conceitos adquiridos na sua própria língua, possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança surda sinaliza sobre elas. Vale ressaltar que, no campo do letramento, se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso irá potencializar a aquisição da leitura e da escrita do português.

Desse modo, não é que o surdo não tenha capacidade para apreender o português como ainda hoje muitas pessoas propagam, inclusive alguns educadores, mas a abordagem é que está equivocada. Nessa perspectiva, o currículo pensado a partir do ponto de vista bilíngue precisa ser colocado em prática, considerando as diferenças e compreendendo que esse ensino perpassa as questões linguísticas. Ele representa, também, questões políticas, sociais e culturais, garantindo, assim, não só o acesso, mas a permanência desses alunos na escola com acesso ao currículo (BRASIL, 2015, 2017; SASSAKI, 2001; STAINBACK, 2001).

Abordar questões linguísticas, tanto das línguas de sinais quanto das línguas orais, na modalidade escrita para surdos, é tratar também de demandas educacionais e sociais que envolvem esses indivíduos. Conforme Quadros e Schmledt, no livro *Ideias para Ensinar Português para Alunos Surdos*:

O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da co-existência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas reconhecendo-as de fato atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia a dia da pessoa que se está formando. (QUADROS; SCHMLEDT, 2006, p. 13).

É indispensável pensarmos como essa segunda língua se apresenta para esses sujeitos, já que ela expressa simultaneamente a cultura, a identidade e os valores sociais, incluindo-os verdadeiramente na sociedade como um todo, pois enquanto cidadãos brasileiros, os surdos têm direito a usar a Língua Portuguesa:

Em função da língua portuguesa ser, pela Constituição Federal, a língua oficial do Brasil, portanto língua cartorial em que se registram os compromissos, os bens, a identificação das pessoas e o próprio ensino, determina-se o uso dessa língua obrigatória nas relações sociais, culturais, econômicas, jurídicas e nas instituições de ensino. Nessa perspectiva, o ensino de língua portuguesa, como segunda língua para surdos, baseia-se no fato de que esses são cidadãos brasileiros, têm o direito de utilizar e aprender esta língua oficial que é tão importante para o exercício de sua cidadania. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 17).

Para que o aluno surdo tenha acesso, efetivamente, a essa educação, os professores precisam receber uma formação que contemple as questões mencionadas. Eles precisam não apenas conhecer a Libras, mas entender que tudo partirá dela para que faça sentido para o surdo; compreender que ensinar língua

portuguesa para surdos requer uma metodologia diferente da ofertada ao aluno ouvinte e que eles necessitam, de igual modo, conhecer a cultura, a história e se possível, participar da Comunidade Surda.

Confirmando nosso entendimento, Pimenta (2012) reitera:

Tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. (PIMENTA, 2012, p. 15).

Dessa forma, a atualização na formação do docente de língua portuguesa para aprendizes surdos é urgente e necessária, assim como pensar num currículo que proporcione o desenvolvimento pessoal e social do educando surdo. Apesar dos ganhos legais quanto à educação de surdos, nas últimas décadas, a formação inicial e continuada de professores de L2 para surdos tem sido ínfima ou não tem acontecido. Sobre esse ponto, Silva (2009, p. 19) traz essa constatação:

A educação de surdos mudou, passou do ensino especial às classes inclusivas, passou do Oralismo à Comunicação Total e agora começa a conhecer o Bilinguismo que despontou na década de 1990. A formação de professores, no entanto, tem se modificado muito pouco em matéria de abordagem de ensino de língua para surdos.

Em nosso caso, particularmente, essa formação não acontece, o que justifica o professor não fazer qualquer diferenciação entre o ensino do português para ouvintes e para surdos. Mais uma vez, ressaltamos que é inadiável e determinante a formação continuada desses docentes para que os alunos surdos tenham sucesso quanto à aprendizagem da língua portuguesa escrita e essa deixe de ser mais uma barreira enfrentada por eles. Não obstante, ressaltamos ser necessário que se desmistifique o pensamento de que o baixo desempenho do Surdo na aprendizagem do português é consequência da surdez.

SER PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA À DE LIBRAS: UM RELATO AUTOETNOGRÁFICO

No ano de 2005, iniciei minha graduação em Letras/Português na Universidade Regional do Cariri – URCA, localizada na cidade de Crato, região do Cariri, sul do Ceará. Nessa licenciatura, lamentavelmente, não tive a possibilidade de cursar a disciplina de Libras, apesar da sua obrigatoriedade, recomendada pelo Decreto 5.626//2005. Ocorre que como a grande maioria das Universidades, a minha não havia ainda cumprido tal exigência, até porque, tal documento previa que as alterações fossem feitas num prazo de até dez anos.

Até então, eu não havia tido contato com a Libras e nem com os surdos. Ainda na graduação, ministrei algumas aulas de língua portuguesa, em escolas regulares, substituindo alguns amigos quando estes precisavam. Mas, nas escolas em que eu frequentava enquanto professora, não havia estudantes surdos matriculados. No período dessa licenciatura, pela própria estruturação do curso, eu era totalmente alheia à questões relacionadas à acessibilidade e à inclusão.

Hoje percebo que a referida Universidade não preparava os seus futuros professores para lidar com alunos surdos, descumprindo o decreto de número 5.626, de 2005 que, no capítulo IV, trata sobre o uso e difusão da Libras e da Língua Portuguesa para pessoas surdas na educação:

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no **caput**, as instituições federais de ensino devem: I - promover cursos de formação de professores para: a) o ensino e uso da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas; II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos; III - prover as escolas com: a) professor de Libras ou instrutor de Libras; b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa; c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas;[...] (BRASIL, 2005).

Não ofertar as disciplinas que possibilitem seus discentes alcancem outro público além das pessoas sem deficiência, significa deixar uma grande lacuna na vida profissional do futuro professor e, ainda pior, deixar um hiato na vida pessoal e profissional dos surdos.

Apesar de formada em 2009, não fui de imediato atuar como docente. Somente em 2015, substituí um amigo professor numa escola na cidade vizinha, Juazeiro do Norte, a 13 km de Crato, durante alguns meses. Lá, havia uma criança surda e de imediato, a forma como ela era tratada pelos colegas, professores e o corpo escolar como um todo me chamou atenção, negativamente, porque eu a vi totalmente isolada, e não percebi a presença de intérprete educacional. No entanto, naquele momento, eu também não podia fazer nada, apesar do incômodo que sentia em função da angústia de não conseguir auxiliá-lo como queria. O tempo passou.

O ano de 2017, se poeticamente poderia me expressar, foi a virada de chave no que se refere ao conhecimento que obtive em relação à Libras, ao Povo Surdo e à Comunidade Surda. Em agosto do referido ano, iniciei um curso técnico da Tradução e Interpretação de Libras, com carga horária de 1.220 horas, no SENAC-Crato. Encantei-me pela Língua Brasileira de Sinais e pela história do povo surdo, que apesar de ser uma trajetória marcada pela exclusão, discriminação e isolamento, também é assinalada por lutas, resistência e em alguns casos, protagonismos.

Apesar de hoje perceber que o curso poderia ter me oferecido muito mais quanto aos aspectos linguísticos e gramaticais da Libras, quanto à participação em eventos, Comunidade Surda, foi essencial para mim, enquanto futura graduanda do Letras-Libras na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pois eu já tinha noções de sinais, da história deles; já tinha desconstruído vários mitos e preconceitos que tinha a respeito da língua e sobre os surdos. Enfim, esse curso técnico de tradução foi um preparo para eu entrar na nova licenciatura em Libras/UFPB.

No ano de 2019, ingressei na minha segunda graduação, agora em Letras-Libras, na Universidade Federal da Paraíba–UFPB, à Distância. Essa licenciatura tem contribuído demasiadamente para o meu processo formativo enquanto futura professora da Educação Inclusiva. Esse curso me mostrou os desafios que compreendem a educação inclusiva, mas, ao mesmo tempo, me revelou que é possível, que todas as pessoas, independentemente de qualquer necessidade específica, tenham acesso a uma educação em que a sua língua, a sua cultura e identidade sejam respeitadas.

É importante salientar que por questões éticas e por morar numa cidade pequena em que muitas pessoas se conhecem, não nomeiei a escola em que tive tal experiência, evitando assim qualquer constrangimento.

Devo apontar que as disciplinas específicas me possibilitaram a aprendizagem sobre o que é inclusão, os aspectos legais e pedagógicos, os quais foram essenciais na minha formação profissional como professora inclusiva.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS COMO L2: ALGUMAS SUGESTÕES

Na região em que moro, não há nenhuma escola bilíngue para surdos. Normalmente, os surdos estudam em escolas regulares e passam o ensino básico sem aprender a escrita do português. Contudo, algumas instituições educacionais brasileiras já adotam o ensino bilíngue para surdos, inclusive há pesquisadores, professores com publicações acerca do tema, demonstrando ou orientando sobre como ensinar o português escrito para alunos surdos. Tomaremos como exemplos alguns desses trabalhos para colaborar com a nossa proposta.

Temos, por exemplo, os volumes 1 e 2, da autora Heloisa Maria Moreira Lima Salles, intitulados: “Ensino de Língua Portuguesa para Surdos – Caminhos para a prática pedagógica”, publicados pelo MEC, SEESP, 2004:

Esta publicação faz parte do Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, que tem como objetivo apoiar e incentivar a qualificação profissional de professores que com eles atuam. Pela primeira vez, os professores terão acesso a materiais que tratam do ensino da Língua Portuguesa a usuários de LIBRAS. Trata-se de um trabalho

inédito, muito bem fundamentado e com possibilidades de viabilizar oficinas, laboratórios de produção de material por parte dos professores, relacionando, de fato, teoria e prática. Estamos certos de que a formação adequada de professores contribuirá para a melhoria do atendimento e do respeito à diferença linguística e sociocultural dos alunos surdos de nosso país (SALLES, 2004, p. 10).

Esse material, dentre outras propostas, tem como sugestão inserir o aluno surdo num contexto linguístico e sociocultural de leitura, preparando-o para produção textual. Para tanto, parte do pressuposto que “um texto é sempre ‘gerado’ a partir de outros textos” e defende, ainda, o uso de recursos gráficos e visuais como ferramentas que contribuem para esse ensino.

Ademais, diversas dissertações e teses também trazem orientações sobre o ensino de LP como L2 para surdos. São eles: O Uso da LIBRAS no Ensino de Leitura de Português como Segunda Língua Para Surdos: Um Estudo de caso em uma Perspectiva Bilíngue (MOURA, Débora Rodrigues, 2008); Análise de Abordagem de Ensino de Produção de Texto em LP numa Classe de Inclusão com Alunos Surdos e Ouvintes (SILVA, José de Sousa, 2009); Alfabetização e Letramento: o Aprendizado da Língua Portuguesa por Sujeitos Surdos (ARAÚJO, Maria Teresa Abrahao de, 2010); Questões sobre o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Um Novo Olhar, Novas Perspectivas (ZAJAC, Silvana, 2011); Leitura e Escrita do português como segunda língua: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico (OLIVEIRA, José Carlos de, 2014); Materiais Didáticos de Português para Surdos Brasileiros: Uma Análise Aplicada ao Contexto de Educação Bilíngue no Distrito Federal (RIBEIRO, Álvaro Gomes de Lima, 2014); O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional, (SALVIANO, Bárbara Neves, 2014).

Tomamos como base essas experiências de propostas já implementadas para, de alguma forma, amenizarmos a situação de não aprendizagem da LP por surdos nas escolas do município citado. Obviamente nos adequando ao contexto da Comunidade Surda local e as demandas específicas de cada estudante. O que pretendemos, na verdade, é que os surdos da região tenham garantidos na prática o uso de sua língua natural, a Libras, o pleno desenvolvimento psicossocial através da interação com adultos surdos e acesso aos conteúdos escolares em Libras e em Língua Portuguesa como L2.

Mesmo numa escola regular, que infelizmente, organiza seu currículo para estudantes majoritariamente ouvintes, privilegiando-os em relação ao grupo de estudantes surdos, é possível, nessa conjuntura, nos adaptarmos e atenuarmos às diferenças: “O currículo, nessa visão, é um instrumento útil, uma ferramenta que pode ser alterada para beneficiar o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, resultando em alterações que podem ser de maior ou menor expressividade.” (PINHEIRO; REGO; RODRIGUES, 2018, p. 10). Nesse sentido, é possível adequar o ensino, considerando diversas metodologias, várias possibilidades de transmitir os conteúdos e de avaliar os alunos, atentando para as suas especificidades linguísticas e cultural. Quando a escola não o faz, cabe a nós, professores, buscar essas alternativas. Não dá mais para fingir que a surdez é invisível, pois o surdo está na escola e precisamos garantir sua permanência nesse local, ofertando um ensino de qualidade e inclusivo.

É significativo levar em consideração a realidade, o contexto tanto da escola quanto do aluno. Pensamos que o ponto crucial e primeiro é o professor se questionar: qual a sua compreensão do que ensinar língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Para a partir daí buscar as estratégias para esse ensino.

Por outro lado, é interessante que o aluno surdo, e esse esclarecimento vai depender de fatores como idade, série desse aluno, também tenha o entendimento do porquê ele precisar aprender a língua portuguesa. O professor precisa explicitar que não se trata simplesmente de aprender por aprender, mas que é a língua oficial do Brasil e que por isso ela é trabalhada nos diferentes níveis de ensino, além de chamar a atenção aos discentes Surdos que nas redes sociais como *Instagram*, *Facebook* e outros aplicativos como *Whatsapp*, ele pode optar por utilizar essa escrita, e que normalmente nos espaços sociais é usada a língua portuguesa, na modalidade escrita para repassar determinadas informações. Esses são alguns dos elementos que o professor poderá utilizar para estimular a aprendizagem da LP e que auxiliará na formação educacional, social e profissional do surdo.

Respondendo à primeira indagação, o docente, inicialmente, precisa perceber que a LP, necessariamente é sistematizada, e por não se tratar da primeira língua da criança surda, ela irá apreender essa como L2 a partir da sua L1, ou seja, da Libras e que muitas vezes usará a base de sua L1 na escrita da LP, apresentando alguns equívocos gramaticais quanto às normas da LP.

Então, todo aprendizado da LP precisa considerar a Libras como ponto de partida. É indispensável, também, saber que muitas vezes a criança chega à escola sem nenhum ou com apenas fragmentos da língua portuguesa. Assim, diferentemente da criança ouvinte, a criança surda desconhece a LP e sua funcionalidade linguística. É preciso um olhar atento e sensível nesse sentido para com esse educando até para avaliar, inicialmente, o que o aluno surdo sabe sobre a LP.

O educador deve oferecer insumos satisfatórios e adequados aos alunos surdos, levando em consideração em que nível de alfabetização ele se encontra. Entendemos por insumos, recursos como imagens, vídeos, desenhos, objetos, textos diversos aos quais o aprendiz é exposto e sem eles essa aprendizagem ficaria comprometida. Esses insumos, no entanto, para que realmente tenham efeito, merecem uma atenção diferenciada por parte do professor.

Por exemplo, no caso de trabalhar a leitura e escrita da LP, o professor poderá levar textos que façam parte da cultura do educando surdo, textos produzidos por surdos e não somente textos da cultura do educando ouvinte. Inclusive, essa pode ser uma estratégia para envolver todos da sala, promovendo uma interação entre surdos e ouvintes.

Dentre os trabalhos pesquisados que tratam sobre o ensino de língua portuguesa para surdos, um chama bastante atenção porque a autora propõe esse ensino com o uso do dicionário da Língua Portuguesa. Nesse sentido, Salviano (2014, p. 98) diz que:

Os dicionários atuam como estimuladores diretos de distintas competências nos alunos. Contudo, pelas análises dos materiais de apoio aos professores de alunos surdos oferecidos pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Especial e, ainda, pelas observações feitas em salas de aula em que o sujeito surdo se faz presente, concluímos que o cenário educacional para o surdo ainda precisa de ajustes basilares. A título de exemplo, podemos citar a inserção de materiais didáticos que foram produzidos de maneira bem assistida e que sejam funcionais para o tipo de educação própria de um ambiente em que convivem indivíduos que possuem línguas maternas diferentes, mas que partilham da necessidade de proficiência em uma mesma língua. Podemos afirmar que os dicionários podem servir ao propósito de ensinar a LP aos dois públicos distintos acima mencionados, porém, de maneira igualmente eficaz. Para tanto, é preciso que as obras lexicográficas em questão sejam utilizadas a partir do objetivo metodológico determinado pelo professor para aquele momento pedagógico. O professor irá explorar os inúmeros recursos ofertados pelos dicionários e passar a tratá-lo como *ferramenta didática* ao invés de uma simples obra de consulta ou referência.

O grande cerne da questão é como o professor poderá explorar os diversos materiais existentes. O dicionário pode ser fonte de consulta sobre conceitos, grafia, sinônimos, mas também é possível explorar as imagens existentes neles e facilitar a apreensão da palavra pelo aluno surdo. Ademais, esse pode ter acesso ao dicionário da língua brasileira de sinais e comparar palavras/sinais nos dicionários diversos. Usufruir profundamente desse material possibilita a compreensão conceitual e usual dos termos em LP.

Temos plena consciência da carga de trabalho exaustiva a qual é designada ao professor, no entanto, é inadmissível que ainda hoje, século XXI, o alunado surdo percorra o ensino básico e superior com essa carência. A barreira não está nele, mas nas pessoas que ainda enxergam a surdez como uma adversidade, uma fatalidade da pessoa surda e, muitas vezes, nós não nos esforçamos para incluí-la efetivamente na escola, muito menos na sociedade como um todo.

Várias outras propostas educativas poderiam ser aqui apontadas, considerando as obras elencadas no início desta sessão. Todavia, esse não é o escopo específico deste trabalho, mas possibilita a reflexão do professor de LP sobre as adaptações necessárias para atender às demandas do aluno surdo, assim

como são necessárias mais pesquisas, que podem ser feitas sobre como os cursos de formação docente em Letras Português estão ou não contemplando os aspectos legais da Resolução nº 02 do CNE de 2019, correlacionando com a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).

CONCLUSÕES

Fazendo uma reflexão durante a construção deste trabalho, constatamos que o povo surdo brasileiro, nas últimas décadas, alcançou êxito no que se refere a sua educação formal. Porém, quando se trata do ensino de língua portuguesa como L2, os resultados ainda são um fracasso, pois o currículo adotado nas escolas é planejado para alunos ouvintes, o que é absurdo.

Nesse sentido, é essencial o cumprimento das leis que tratam acerca dessa educação, mas principalmente, é preciso que o professor busque estratégias que colaborem para a aprendizagem, o sucesso e a permanência dos educandos surdos nas instituições escolares. É imprescindível que o professor receba a capacitação continuada, que a escola promova projetos, palestras, oficinas, dentre outras ações para sanar essa lacuna.

A educação de surdos precisa ser, conforme destaca Quadros (2015), uma educação bilíngue linguística e culturalmente aditiva, ou seja, o aluno surdo poderá perfeitamente transitar entre a Libras e a língua portuguesa, assim como transitar na sua cultura e na cultura do ouvinte. Para isso, o professor também precisa dominar a Libras e conhecer a cultura, bem como participar da comunidade surda. Tudo isso contribuirá para o desenvolvimento cognitivo, político, social e cultural do sujeito surdo. Corroboramos com Quadros (2015), que “a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visuoespacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua brasileira de sinais.” (QUADROS, 2015, p. 35). É preciso abandonar os estigmas, o preconceito que ainda se tem em relação às pessoas surdas. É necessário retirar a culpabilidade que ainda se colocam sobre essas pessoas quando elas não aprendem determinados conteúdos e assumir que o desafio é de todos; reconhecer e respeitar as especificidades, as identidades delas para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e justa.

Concluimos, portanto, baseados em trabalhos já desenvolvidos nessa temática, que o processo de aprendizagem da L2 dos educandos surdos pode ocorrer de maneira satisfatória se forem efetivadas as adaptações necessárias para isso.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Teresa Abrahao de. *Alfabetização e Letramento: o Aprendizado da Língua Portuguesa por Sujeitos Surdos*. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-8TBSG5/1/disserta_o_definitiva.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. *Lei Federal 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, 25 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. *Lei Federal nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de agosto de 2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 maio 2022.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula [elaboração Egon Rangel]*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2012. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12059-dicionario-em-sala-de-aula-pnld-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 19 set. 2022.

BRASIL. *Resolução nº 2*, Conselho Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial de professores para a Educação básica e institui a BNCC. MEC, 2019. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%20%2C%20de%20%20de%20dezembro%20de,B%C3%A1sia%20\(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o\)](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781%E2%80%9D#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%20%2C%20de%20%20de%20dezembro%20de,B%C3%A1sia%20(BNC%2DForma%C3%A7%C3%A3o)).

Acesso em 05 nov 2023.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DINIZ, J. de V. S.; DAXENBERGER, A. C. S. A construção formativa do TILS a partir de experiência religiosa: relato autoetnográfico. *Concilium*, 2022, 22(3), 825–836. <https://doi.org/10.53660/CLM-209-220>

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa? – crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOLDFELD, Marcia. *A Criança Surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista*. 7. ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

MINAYO, C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, Débora Rodrigues. *O Uso da LIBRAS no Ensino de Leitura de Português como Segunda Língua Para Surdos: Um Estudo de caso em uma Perspectiva Bilíngue*. Disponível em:

<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/14016/1/Debora%20Rodrigues%20Moura.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

OLIVEIRA, José Carlos de. *Leitura e Escrita do português como segunda língua: a experiência de um professor surdo com um aluno surdo no contexto acadêmico*. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/129214>. Acesso em: 14 maio 2022.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Thoyne Rodrigues; REGO, Jhonata Marques do; RODRIGUES, Benilson Silva. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Avanços e possibilidades para aprendizagem*. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2018/443-55074-30112018-225637.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

QUADROS, Ronice Muller. *O BI em Bilinguismo na educação de surdos*. In: FERNANDES, Eulália. *Surdez e Bilinguismo*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

QUADROS, Ronice Muller; SCHMLEDT, Magali L.P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RIBEIRO, Álvaro Gomes de Lima. *Materiais Didáticos de Português para Surdos Brasileiros: Uma Análise Aplicada ao Contexto de Educação Bilíngue no Distrito Federal*. Disponível em:

https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16972/1/2014_AlvaroGomesdeLimaRibeiro.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

ROCHA, L.O.; ARAÚJO, S. N.; BOSSLE, F. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da educação física. *Revista Internacional de Formação de Professores*. Itapetininga, vol. 3, nº 4, p. 168-185, out/dez, 2018

SALLES, Heloisa Moreira Lima et al. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos- caminhos para a prática pedagógica*. V. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SALLES, Heloisa Moreira Lima et al. *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos- caminhos para a prática pedagógica*. V. 2. Brasília: MEC, SEESP, 2004

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural*, 2017, 24(1), 214-241. <https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcco.2017.113972>

SALVIANO, Bárbara Neves. *O uso do dicionário de língua como instrumento didático no ensino de Língua Portuguesa para alunos surdos: em busca de um bilinguismo funcional*. 2014. 223 f. Dissertação. (Mestrado em: Estudos Linguísticos). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/MGSS-9LZLNZ9/1/dissertacao2.pdf>. Acesso em: 6 set 2022.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 2001.

SILVA, José de Sousa. *Análise de abordagem de ensino de produção de texto em LP numa classe de inclusão com alunos surdos e ouvintes*. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190796/SILVA%20Jos%c3%a9%20de%20Sousa%202009%2028disserta%c3%a7%c3%a3o%29%20UnB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 22 set 2022.

STAINBAK, S. STAINBACK, W. *Inclusão*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

STROBEL, Karin. *História da Educação de Surdos*. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 18 maio 2022.

TORRES, W. P. D. A., DAXENBERGER, A. C. S. A Formação do instrutor de LIBRAS: um relato autoetnográfico. *Educação Em Foco*, 2023, 26(50), 1–21. <https://doi.org/10.36704/eef.v26i50.7020>

TSCHUMI, H. S.; NAKAYAMA, M. K. Incertezas e o dilema da socialização: a autoetnografia de um pós-graduando. *Revista Travessias*, vol. 08, nº 02, 21^a. Edição, 2014. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10227/7834> Acesso em 05 nov 2023.

ZAJAC, Silvana. *Questões sobre o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Um Novo Olhar, Novas Perspectivas*. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13522/1/Silvana%20Zajac.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2022.

Recebido em: 10.05.2024

Aprovado em 10.08.2024