

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS

REFLECTIONS ON THE TEACHER EDUCATION OF PORTUGUESE TEACHERS AND THE TEACHING OF PORTUGUESE AS A SECOND LANGUAGE (L2) FOR DEAF STUDENTS

Renan Torres da Costa*

Eliane Pereira Machado Soares**

RESUMO: A formação inicial de professores constitui um dos temas centrais na área educacional, visto que a qualidade do ensino depende da preparação teórica e prática desses profissionais. Assim, o presente trabalho aborda sobre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e o ensino de Português como Segunda Língua (L2) para surdos. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, baseada em revisão bibliográfica. O referencial teórico mobiliza contribuições de autores que problematizam o ensino de língua e a formação docente (Faraco, 1975, 1985; Bagno, 2008; Kleiman, 1999; Possenti, 2008, 2011), articuladas a estudos que discutem o ensino de português para surdos (Favorito, 2024; Fernandes, 2024; Pereira, 2024; Monção, 2022). A partir disso, buscou-se refletir sobre os desafios da formação docente, especialmente para o ensino de português como L2 para estudantes surdos, pois requer conhecimentos sobre bilinguismo e valorização da língua de sinais.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente; Professor de língua portuguesa; Português como L2 para surdos.

ABSTRACT: Initial teacher education is a central topic in the field of education, as the quality of teaching depends on the theoretical and practical preparation of these professionals. This study addresses the initial training of Portuguese language

* Doutorando em Estudos Linguísticos (UFMG) e Mestre em Letras (Unifesspa). Professor da rede pública de Marabá (PA). E-mail: torres.renan181@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2803-0741>.

** Doutora em Linguística (UFC). Professora titular da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). E-mail: eliane@unifesspa.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2371-3236>.

teachers and the teaching of Portuguese as a Second Language (L2) for deaf students. The study is characterized as qualitative research, with a theoretical-reflective nature, based on a bibliographic review. The theoretical framework draws on contributions from authors who problematize language teaching and teacher education (Faraco, 1975; 1985; Bagno, 2008; Kleiman, 1999; Possenti, 2008; 2011), articulated with studies that discuss the teaching of Portuguese to deaf students (Favorito, 2024; Fernandes, 2024; Pereira, 2024; Monção, 2022). Based on this, the study sought to reflect on the challenges of teacher education, especially regarding the teaching of Portuguese as a second language (L2) to deaf students, because it requires knowledge of bilingualism and the appreciation of sign language.

KEYWORDS: Teacher education; Portuguese language teacher; Portuguese as L2 for deaf students.

INTRODUÇÃO

A formação do professor de Língua Portuguesa envolve múltiplos desafios. A atuação desse profissional requer a compreensão da diversidade sociocultural presente em sala de aula e a assunção do papel de mediador do conhecimento, capaz de estimular a criticidade, a competência comunicativa e a valorização da pluralidade linguística. Entretanto, observa-se historicamente uma formação marcada por lacunas, muitas vezes centrada em perspectivas tecnicistas e no ensino descontextualizado da gramática, em detrimento das práticas de gêneros textuais que favorecem o desenvolvimento eficaz da leitura e da escrita. Nesse sentido, refletir sobre a formação docente inicial é também questionar os modelos vigentes, problematizar a responsabilidade atribuída quase exclusivamente ao professor de português no ensino da leitura e escrita.

Essas lacunas tornam-se ainda mais evidentes quando se trata do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos brasileiros, uma vez que essa prática demanda metodologias específicas e pressupõe o reconhecimento da Libras como língua natural e materna desses sujeitos (Quadros; Karnopp, 2004). Nesse sentido, espera-se que o professor em formação inicial em português compreenda a diferença linguística e cultural do povo surdo e que ele seja capaz de refletir suas futuras práticas pedagógicas.

O ideal seria que esse profissional, ao ensinar a L2 a alunos surdos no ensino comum das redes, tivesse conhecimento da Libras ou, ao menos, desenvolvesse estratégias que possibilitassem ao aluno o acesso aos conteúdos. Contudo, na prática, observa-se que a ausência de formação específica compromete significativamente esse processo. Existem barreiras na comunicação entre professor ouvinte não usuário da Libras e o aluno surdo, sobretudo em contextos nos quais não há a presença de tradutor-intérprete, o que evidencia lacunas formativas e metodológicas no ensino de Português como L2.

Diante desse cenário, o problema que orienta esta pesquisa consiste em compreender de que modo a formação inicial de professores de Língua Portuguesa tem contemplado ou deixado de contemplar os conhecimentos pertinentes para o ensino de português como segunda língua para estudantes surdos. Assim, este trabalho apresenta um teor teórico-reflexivo, fundamentado em leituras sobre a formação docente em Língua Portuguesa e em Português como L2 para surdos. O diálogo reflexivo foi construído a partir de um levantamento bibliográfico nas duas áreas de formação, com a pretensão de discutir conceitos, levantar problematizações e refletir sobre possíveis caminhos metodológicos, caracterizando-se, portanto, como uma produção de cunho teórico.

METODOLOGIA

A natureza desta investigação é de abordagem qualitativa. Conforme destaca Minayo (2001, p. 22), “a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados voltando-se para dimensões da realidade que não podem ser simplesmente tratadas por meio de quantificações. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos e das aspirações, entre outros aspectos, compreendidos como parte constitutiva da realidade social. Sendo assim, ao tratar da formação de professores de Língua Portuguesa e do ensino de Português como Segunda Língua para estudantes surdos, este trabalho propõe-se a compreender concepções teóricas, discursos acadêmicos e perspectivas formativas presentes na literatura.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, pois, como descreve Gil (2002, p. 44), este tipo de pesquisa é desenvolvido “com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nesse sentido, foram consultados capítulos de livros e artigos científicos que discutem a formação de professores e o ensino de língua portuguesa como L2.

No que se refere à abordagem analítica, o estudo assume um caráter teórico-reflexivo, apresentando uma perspectiva que não se limita à descrição de produções acadêmicas, mas busca estabelecer um diálogo crítico, com o objetivo de compreender como se configuram as discussões na área da formação docente mencionada e os desafios relacionados ao ensino de Português como L2 para surdos.

O *corpus* bibliográfico priorizou autores de referência no campo da Linguística Aplicada e da educação linguística, especialmente aqueles que discutem a formação de professores de Língua Portuguesa. Entre esses autores, destacam-se aqueles cujas produções contribuem para a reflexão sobre o ensino de língua, as práticas pedagógicas e a própria formação docente. Em paralelo, foram consideradas obras que discutem especificamente o ensino de português para surdos e a formação de professores nesse campo.

A escolha dessas referências justifica-se pela relevância de suas contribuições para o debate sobre ensino de língua e formação docente, bem como pela necessidade de aproximar as discussões da Linguística Aplicada das reflexões sobre a educação de surdos. Ressalta-se, ainda, que o campo de estudos sobre o ensino de Português como L2 para surdos, especialmente no que se refere à formação inicial de professores, ainda apresenta lacunas na produção acadêmica. Dessa forma, buscou-se reunir produções que permitissem compreender o estado atual das discussões e evidenciar desafios ainda presentes na formação de professores que, em muitos casos, relatam não se sentir preparados para atuar com estudantes surdos.

A FORMAÇÃO INICIAL EM LÍNGUA PORTUGUESA

A formação docente é um tema amplamente discutido na esfera da educação, uma vez que envolve não somente a capacitação teórica e metodológica, mas também prepara para a reflexão sobre a prática pedagógica e a adequação às necessidades dos alunos. Desse modo, é importante abordar sobre este tema para a compreensão de aspectos relacionados à leitura dos sujeitos e suas experiências de mundo dentro do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Freire e Macedo (2011), educar é um ato de criar condições para que os estudantes se tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Essa perspectiva implica compreender a prática educativa como um espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva dos saberes envolvidos. No contexto da formação docente, tal concepção evidencia que o professor precisa desenvolver uma postura crítica diante de sua própria prática pedagógica, articulando teoria e realidade escolar. Assim, a formação de professores não deve limitar-se à transmissão de conteúdos teóricos ou metodológicos, mas precisa também promover a capacidade de interpretar as experiências dos alunos e de relacioná-las aos processos de leitura, linguagem e produção de conhecimento, isto é promover uma formação contextualizada e comprometida com a transformação social.

Nesse contexto, a leitura assume um papel fundamental na formação docente, uma vez que constitui uma prática essencial para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento de uma postura crítica diante da realidade social. Conforme destaca Freire (1996), a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, indicando que os sujeitos interpretam a realidade a partir de suas experiências históricas e sociais. Tal compreensão amplia a noção de leitura para além da simples decodificação do texto escrito, evidenciando que o processo de interpretação envolve também os conhecimentos prévios e as vivências dos leitores. Sendo assim, a prática pedagógica do professor deve considerar essas experiências no processo de ensino-aprendizagem, valorizando a leitura como um instrumento de reflexão e de construção de sentidos no contexto educacional. Logo, vê-se que a leitura é um reflexo da realidade vivida pelo leitor.

Segundo Leffa (1996, p. 15), “a riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto”. Com isso, observa-se como é reforçada a ideia de que o sentido do texto não está apenas em sua estrutura linguística, mas também na interação estabelecida entre leitor e texto durante o processo de leitura. Dessa forma, o leitor deixa de ocupar uma posição passiva e passa a atuar como sujeito que mobiliza seus conhecimentos prévios, experiências e referências culturais para construir significados. Nesse sentido, o processo de leitura é entendido como uma interação ativa entre leitor e texto e que a prática docente possa valorizar a leitura como ferramenta de interpretação e transformação da realidade.

Na formação docente de língua portuguesa, é essencial que se possa garantir o ensino de língua materna aos estudantes ouvintes, no que se refere às promoções de habilidades de leitura, interpretação de textos, análise linguística e práticas de escrita. Posto isso, o professor deve ter uma base em linguística, literatura, práticas de gêneros e metodologias de ensino, além de estar preparado para o mundo diverso da sala de aula, uma vez que ela é composta por sujeitos sociais de diferentes classes e níveis de aprendizagem diferentes. Diante dessa perspectiva, o docente é um mediador do conhecimento, sendo capaz de estimular a criticidade e a competência comunicativa, diante das novas tecnologias que estão em voga.

Para que essa atuação seja significativa, é importante que o professor tenha um direcionamento em sua prática pedagógica. Possenti (2008) esclarece que o professor deveria ter um projeto ou se engajar em um, caso não tenha. Ao trabalhar em uma escola, os professores devem assumir o projeto da instituição, em prol de uma unidade e alinhamento com os objetivos educacionais estabelecidos.

No entanto, percebe-se que ainda existem diversas lacunas a serem resolvidas. Kleiman (1999), no fim do século XX, menciona sobre os problemas do ensino de leitura na escola, de acordo com os resultados de avaliações nacionais e internacionais, propondo que a formação de professores de língua materna precisa de outras perspectivas. Segundo a autora, o predomínio de uma concepção tecnicista se apropria dos saberes das áreas, incluindo a linguagem, como no ensino de gramática da frase:

a atividade de leitura até perdeu espaço na aula, pois hoje é comum ler-se o texto de forma rápida, para imediatamente depois passar ao trabalho “textual” que, em vez de identificar e classificar conjunções, identifica e classifica “operadores argumentativos” em poemas de Cecília Meirelles ou, em vez de completar frases com o pronome nome certo propõe aos alunos “ver os pronomes que têm no texto”, após a leitura da letra de uma canção (Kleiman, 1999, p. 67).

No século XXI, avaliações de larga escala (como PISA e Saeb) mostram que a maior parte dos alunos do Ensino Médio não atinge o nível de proficiência desejado em leitura, e

pesquisas apontam para um alto índice de analfabetismo funcional;³ em cada 10 brasileiros são analfabetos funcionais, pois, mesmo alfabetizados, têm dificuldades em compreender textos complexos e localizar informações implícitas¹. Essas constatações indicam que, em muitas práticas pedagógicas, a leitura perde sua função formativa e interpretativa, sendo reduzida a uma etapa preliminar para exercícios de análise gramatical. Dessa forma, o trabalho com textos deixa de privilegiar a construção de sentidos e a reflexão crítica, sendo priorizado atividades fragmentadas que pouco contribuem para o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

Essa perspectiva aproxima-se da crítica apresentada por Faraco (1985), que denomina essa concepção de linguagem como uma “visão mítica”, na qual o ensino de português se organiza a partir da análise de trechos isolados e descontextualizados, frequentemente confundindo o ensino de língua com o ensino de gramática. Nesse cenário, torna-se necessário repensar a formação inicial de professores de língua portuguesa, de modo que esses profissionais possam compreender a linguagem em sua dimensão social e discursiva, superando práticas pedagógicas centradas exclusivamente na classificação de estruturas linguísticas.

Além disso, a responsabilidade do ensino de leitura e de escrita é atribuída comumente aos professores de língua portuguesa na escola, sendo que essa tarefa deve ser de todo o corpo docente. Guedes e Souza (2011) afirmam que os professores de história, de ciências e de matemática, por exemplo, devem ensinar a leitura e a escrita de textos de suas respectivas áreas do conhecimento. “Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola” (Guedes e Souza, 2011, p. 17).

Nesse sentido, no processo de interlocução, o respeito à diversidade de opiniões e o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos é mediado pelo docente. Sendo assim, há a valorização da palavra do outro, independente de concordar com ela, o que confronta e aprimora seus argumentos mediantes a um contexto refreito de perspectivas diferentes. Dessa forma, o ensino de português promoverá o diálogo e a construção de cidadãos críticos, indo além do ensino de estruturas gramaticais.

Nesse processo, é importante reconhecer que o aluno chega ao ambiente escolar com uma linguagem já desenvolvida, especialmente na oralidade, e que a instituição de ensino, em colaboração com a família, deve ser responsável por criar condições para que ele possa desenvolver a aprendizagem da linguagem escrita e, eventualmente, da leitura. Sabe-se também que é dever da escola ensinar a variedade padrão da língua, ou criar condições mais próximas para que haja esse aprendizado. Fugir desse objetivo é um equívoco, tanto político quanto pedagógico (Possenti, 2011).

¹ Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil/>. Acesso em: 13 de mar. de 2026.

Apesar das discussões teóricas sobre a centralidade da leitura e da produção textual no ensino de língua portuguesa, muitas práticas escolares ainda permanecem fortemente centradas na análise gramatical. Geraldi (2011) observa que grande parte do tempo das aulas é destinada ao ensino de uma metalinguagem gramatical, frequentemente apresentada por meio de exercícios descontextualizados. Dessa forma, as atividades de leitura e escrita acabam sendo secundarizadas, o que limita o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. Não é que nos opomos ao ensino de gramática, da variedade padrão, mas que aulas de língua possam abranger, sobretudo, as práticas de escrita.

Ademais, o ensino de português não pode ignorar a existência de outras variedades da língua, essas que refletem a diversidade cultural e identitária de uma comunidade. “A questão da variação linguística deve ficar muito clara para quantos estudam a língua. Mas não é apenas uma compreensão racional da variação, mas, sobretudo, a superação dos preconceitos e atitudes negativas provocadas pela estigmatização sociocultural das variedades” (Faraco, 1985, p. 156). Diante disso, ao ensinar a língua padrão, é necessário promover uma visão crítica e reflexiva, valorizando diversas formas de expressão linguística, bem como combater atitudes negativas e o preconceito linguístico que marginalizam e estigmatizam determinados grupos sociais.

Possenti (2008, p. 3) aponta que a escola apresenta diferentes limitações no ensino de língua portuguesa, destacando dois aspectos centrais: (i) a permanência de uma concepção inadequada de língua e (ii) a pouca valorização das práticas efetivas de escrita. Segundo o autor, a leitura está presente em algumas atividades escolares, mas a produção escrita ainda ocupa um espaço reduzido nas aulas. Isso mostra a necessidade de ampliar, no ambiente escolar, oportunidades para que os estudantes desenvolvam a escrita como prática significativa de construção de sentidos. Dessa forma, o ensino de língua portuguesa deve buscar um equilíbrio entre leitura, reflexão linguística e produção textual.

Diante do apresentado, o ensino de português como língua materna para os alunos ouvintes perpassa por diversas problemáticas, que não são oriundos dessa geração, mas que assolam o ensino-aprendizagem há anos. Um exemplo disso, é o famoso texto de Faraco (1975), ainda na década de 1970, na qual elenca sete problemas observados naquele período, em que o autor chama de “sete pragas”.

O ensino de Língua Portuguesa, de acordo com o linguista, enfrenta diversas “pragas” que comprometem sua eficácia: leitura mecânica e sem compreensão; uso de textos desinteressantes; redações propostas sem contextualização; excesso de foco na gramática normativa; conteúdos pragmáticos irrelevantes; metodologias ultrapassadas, como ditados e memorização; e o ensino literário restrito a biografias de autores. Além disso, segundo Lins, Silva e Soares (2015), persistem outros problemas, como a prática de cópias do livro didático, a falta de domínio tecnológico por parte dos professores e a indisciplina em sala de aula.

O professor e pesquisador Marcos Bagno (2008) ressalta que os cursos de Letras têm uma parcela de responsabilidade nesse cenário, pois muitos docentes universitários partem do pressuposto de que os discentes em formação inicial já são excelentes leitores e redatores. Como consequência, logo no início do curso, os alunos são expostos a teorias linguísticas sofisticadas, de alta abstração e cunho filosófico, bem como a textos de literatura clássica, sem uma preparação prévia adequada para lidar com tais conteúdos. Isso porque, estatisticamente, a maioria dos discentes vêm de classes sociais mais pobres, ou seja, com um processo de letramento reduzido e falantes de variedades não-padrão.

O autor ainda argumenta que esses sujeitos saem formados dos cursos de Letras sem saber linguística, teoria e crítica da literatura e sem saber produzir um texto acadêmico de forma adequada. Assim, a formação de professores de português no Brasil é uma catástrofe (Bagno, 2008).

É importante destacar que o professor citado não é contra a inserção de alunos oriundos de classes mais estigmatizadas, mas sim, contra a falta de condições adequadas para que esses estudantes possam se familiarizar melhor com o mundo acadêmico. Além disso, é válido ressaltar que muitos alunos de classes mais privilegiadas também não possuem um contato significativo com esse universo letrado. Diante disso, Bagno (2008) conclui que os cursos de graduação precisam repensar suas práticas de acolhimento ao ambiente acadêmico, pois, caso contrário, as salas de aula da educação básica continuarão ocupadas, em muitos casos, por professores que não desenvolvem adequadamente as habilidades de leitura e escrita.

Corroborando com a situação apresentada, Faraco (1985) aponta que a universidade, especificamente quanto os cursos de licenciatura, não viabiliza o pensamento crítico de maneira eficaz “do futuro professor; ela não cria condições quer para ele superar a visão mítica da realidade, quer para ele se desenvolver como pessoa de ciência” (p. 154). Desse modo, muitos docentes concluem sua formação mantendo as concepções tradicionais de língua e os mesmos métodos de ensino que não dialogam com as reais necessidades dos alunos.

Para enfrentar esse desafio, foi estabelecida em 2019 – é importante dizer que já houve outras resoluções –, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de professores para a educação básica que tem como objetivo a garantia da qualidade da formação docente no Brasil. Em seu Art. 1º, é definido que essas diretrizes devem ser implementadas em todas as modalidades dos cursos e programas voltados à formação de professores, com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), sendo uma referência essencial para o desenvolvimento dessa formação.

Dentre os fundamentos pedagógicos que norteiam a formação de professores, pode-se destacar o Art. 8º e inciso I, na qual diz que “Os cursos destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica devem ter como fundamentos pedagógicos: I - o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em Língua Portuguesa e domínio da norma culta” (Brasil, 2019, p. 5). Assim, observa-se a necessidade de que os docentes sejam

bem-preparados para ensinar a língua materna de forma adequada, desenvolvendo habilidades linguísticas e a capacidade de promover a escrita e a leitura crítica entre seus alunos.

Todavia, conforme Faraco (1985) destaca, as questões educacionais muitas vezes ainda são discutidas de maneira abstrata e teórica, sem uma reflexão crítica que envolva práticas efetivas. O estudo da linguística e da didática da língua, muitas vezes, se reduz a uma perspectiva de saberes prontos, o que acaba reforçando uma visão mítica da prática docente.

UM OLHAR PARA O PORTUGUÊS COMO L2 PARA SURDOS

No que se refere ao português para estudantes surdos, compreende-se que o ensino de língua portuguesa como segunda língua para surdos (L2) parte de uma concepção na modalidade escrita. O estudante surdo tem acesso à língua materna dos ouvintes brasileiros por meio da modalidade escrita, sendo assegurado o direito estabelecido em Lei (2002). Apesar disso, ficam os questionamentos: como está sendo o ensino da língua escrita para os alunos surdos? Quais são as estratégias de ensino? Qual o perfil do professor de L2? Como são os procedimentos de leitura e de escrita?

De fato, ensinar português para estudantes surdos constitui um grande desafio, uma vez que muitos professores formados nos cursos de licenciatura em Letras concluem sua formação sem leituras teóricas e competências práticas voltadas ao ensino de português como segunda língua (L2), seja para surdos, seja para ouvintes estrangeiros. Nesse contexto, é recorrente entre os docentes a sensação de despreparo para lidar com alunos não ouvintes e avaliá-los adequadamente (Favorito, 2024). Soma-se a isso o fato de que muitos professores ouvintes de Língua Portuguesa não possuem fluência em Libras, o que dificulta a mediação pedagógica necessária para o ensino do português escrito como L2 (Monção, 2022). Além disso, a estrutura gramatical é diferente. Desse modo, as dificuldades para os surdos “ocorrem pelo uso de preposições, sufixações e prefixações, tempos verbais, concordâncias verbais e nominais, entre outros” (Monção, 2022, p. 25). Como ensinar e avaliar um estudante surdo sem ter sido minimamente preparado no curso de formação inicial?

Essas dificuldades poderão ser sanadas a partir do momento que o ensino de língua portuguesa escrita seja efetivado por profissionais que saibam a Libras, que sejam fluentes nesta língua sinalizada (Favorito, 2024; Monção, 2022; Faria-Nascimento *et al.*, 2021). O ideal é que o ensino de L2 seja mediado em Libras pelo docente em sala de aula, contudo, “na realidade, o fato é que muitos professores da Língua Portuguesa, ouvintes, não são fluentes em LIBRAS, para ensinar a L2 em sua modalidade escrita, o que dificulta para os alunos surdos na assimilação de conteúdos em L1” (Monção, 2022, p. 27).

Além disso, a aprendizagem dos alunos surdos necessita de materiais bilíngues do par Libras (L1) e Português Escrito (L2). Contudo, ainda há uma grande carência de materiais

didáticos institucionais voltados para esse público, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas eficazes no ensino do português escrito para surdos (Ribeiro, 2024). A ausência desses materiais limita o desenvolvimento da competência de leitura e escrita dos alunos e reforça as barreiras educacionais já enfrentadas por eles.

Na construção do conhecimento do aluno surdo, o trabalho docente deve estar articulado e bem estruturado para garantir um ensino com qualidade. É fundamental compreender que a aprendizagem desse aluno ocorre por meio da exposição a diversos gêneros textuais e tipos de textos, sempre alinhados a materiais escritos e visuais que favoreçam a compreensão, bem como provocam novos conhecimentos de mundo e de organização textual (Favorito, 2024). Além disso, os alunos surdos têm potencial para produzir diferentes tipos de textos, mas é essencial que tenham acesso a estratégias e recursos adequados que possibilitem essa construção do conhecimento.

Nesse sentido, o ensino de leitura em L2 para estudantes surdos, segundo Fernandes (2024), deve levar em consideração atividades contextualizadas em que envolvam a verbivisualidade para permitir a ativação de conhecimentos prévios em relação ao tema. A partir das leituras de palavras em L2 aliadas as leituras visuais, os alunos terão a possibilidade de criar hipóteses e inferências acerca do texto. Desse modo, as práticas de letramento com esses leitores precisam de contextualização visual, uma vez que as pistas imagéticas podem interessar a leitura das possíveis mensagens das quais estão dentro do texto; ele é um repertório vasto de conhecimentos intertextuais que mobilizará diversas experiências de leitura. Pereira (2024, p. 42) esclarece que é através dessas hipóteses visuais que as crianças surdas aprenderam o funcionamento da L2, sendo que esta deve ser mediada em Libras:

[...] é pela visão que as crianças surdas vão construir suas hipóteses de funcionamento da língua portuguesa, é imprescindível serem expostas, desde cedo, à leitura de textos. Nessa situação, cabe ao adulto interlocutor ler para elas. Em se tratando de crianças surdas, a leitura deverá ser feita na língua de sinais, uma vez que é ela que vai possibilitar conhecimento de mundo, de língua e de texto. Esse conhecimento, elaborado na língua brasileira de sinais, terá papel importante na aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua.

Com isso, para o trabalho com a produção de textos com os estudantes surdos, consoante as afirmações de Fernandes (2024) e Pereira (2024), é importante que estes sejam expostos aos diversos gêneros e temas de forma exaustiva, que já tenha sido debatido, trabalhado os significados, inseridos aos contextos sociais de produção para que se possa propor uma atividade de produção escrita. Ao passo que isso aconteça, o aprendizado em língua portuguesa avançará, pois a escrita de textos será expandida de modo semelhante as habilidades de compreensão de textos.

Com base nas pesquisas e teorias acerca do ensino de língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), vinculada atualmente à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), elaborou a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos, no ano de 2021. Essa proposta abarca todos os níveis e ensino, ou seja, da educação infantil à educação superior, dividido em 5 cadernos para os níveis e um caderno introdutório.

A proposta curricular teve a participação de pesquisadores surdos e ouvintes sinalizantes da área de português como L2 para surdos. É considerada uma grande conquista para o movimento surdo. Ela teve como referência o modelo do Quadro Europeu Comum de Referência de Línguas (QEQR), na qual foi adequado aos estudantes surdos propondo Quadro de Referência para o Ensino de Português Escrito para Surdos (QREPS). Além disso, “toda a proposta curricular apresentada tomou como referência a Base Nacional Comum Curricular, que abrange todas as etapas da Educação Básica” (Faria-Nascimento, 2021, p. 23).

Dessa forma, a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos (PSLS) representa um avanço significativo na educação bilíngue, garantindo diretrizes adequadas às necessidades linguísticas dos alunos surdos em todos os níveis de ensino. Além disso, assegura de forma mais planejada o trabalho docente para o ensino de português como L2, contribuindo para a valorização da Libras como L1 e para o desenvolvimento da proficiência em português escrito como L2.

Para tanto, o professor de português que atenda a essas demandas de ensino específico para o público de estudantes surdos deve estar preparado para atuar em um contexto bilíngue. Segundo Monção (2022), tendo como base Leiria (2011), o tempo de formação de L2 que apresente um perfil adequado para o ensino, para esse público, no Brasil, é insuficiente.

É importante ressaltar que no país existem, atualmente, dois modelos de ensino para os alunos surdos e que ambos são importantes, a depender de seus contextos. São os modelos de *ensino bilíngue para surdos*, de acordo com a Lei de nº 14.191/2021, e o *modelo inclusivo*. Pelo primeiro, necessariamente o docente deve ser fluente em Libras e ensinar o português escrito como L2 através da mediação da Libras. No segundo, o docente de português não necessita da fluência em Libras e o aluno tem, normalmente, a presença de um Tradutor-Intérprete de Língua de Sinais (TILS) no contexto escolar. Nem todas as cidades poderão ter uma escola bilíngue ou classe bilíngue para surdos.

Nesse sentido, cabe aos docentes em formação inicial estar preparado para atuar e entender as singularidades linguísticas desse público. Com isso, deve conhecer a sua língua, cultura e identidade para minimizar ou zerar as crenças e atitudes linguísticas negativas diante desse universo linguístico-cultural dos sujeitos surdos, uma vez que “os estudantes surdos têm o direito de aprender o português escrito sem simplificações, sem reduções [...]” (Faria-Nascimento, 2021, p. 11).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que a formação dos professores de Língua Portuguesa deve ultrapassar a simples aplicação de teorias, normas e nomenclaturas, exigindo uma preparação que os capacite a refletir criticamente sobre suas práticas e a considerar tanto a realidade dos alunos quanto as demandas sociais contemporâneas. Nesse sentido, como destaca Faraco (1985), a formação docente não pode se restringir à reprodução de um saber pronto, mas deve configurar-se como um processo dinâmico, reflexivo e comprometido com a construção de práticas pedagógicas significativas e transformadoras.

Essa necessidade de reflexão e preparo torna-se ainda mais evidente quando se trata do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, visto que esse contexto exige atenção especial às especificidades linguísticas e culturais desse povo. É necessário que seja garantido uma formação docente consistente, que contemple conhecimentos teóricos e práticos sobre bilinguismo, bem como a valorização da Libras como língua de comunicação e expressão.

A ausência de formação adequada dos professores, a carência de materiais didáticos bilíngues e a insuficiência de políticas consolidadas ainda configuram barreiras significativas ao aprendizado. Contudo, observamos como a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como L2 representa já um avanço importante, fornecendo diretrizes claras para práticas pedagógicas de ensino de língua que respeitem essa camada social.

Diante desse cenário, este estudo aponta para a necessidade de que os cursos de formação inicial de professores ampliem o espaço destinado às discussões sobre educação bilíngue para surdos, não apenas no ensino da Libras, mas também nos debates e reflexões sobre os caminhos teóricos e metodológicos do ensino de português como L2, bem como para o fortalecimento de políticas linguísticas que promovam a produção de materiais didáticos acessíveis e a formação continuada de docentes. Assim, formar o professor de português para atuar em contextos bilíngues para surdos significa contribuir para a garantia do direito à educação de qualidade e para o fortalecimento de uma educação que reconheça e respeite a diversidade e a singularidade linguística e cultural de grupos historicamente estigmatizados da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. A catástrofe dos cursos de Letras. **Revista Caros Amigos**, 2008. Disponível em: http://marcosbagno.com.br/site/?page_id=464. Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 22/2019**, de 07 de novembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação

Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

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 República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 4 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

FARACO, Carlos Alberto. As sete pragas do ensino de língua portuguesa. **Revista Construtora**, ano III, n. 1, p. 5-12, 1975.

FARACO, Carlos Alberto. O papel das instituições formadoras do professor de português. **Educar Em Revista**, Curitiba, n. 4, v 1, p. 147-158, jan./jun., 1985. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36141>. Acesso em: 16 maio 2025.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia *et al.* **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: caderno introdutório. ilustração Lorrane Flaira da Silva Cordeiro. designer gráfico Ivone Ramos Martins Malaquias. 1. ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS/SEMESP/MEC, 2021.

FAVORITO, Wilma. No relógio da história da educação linguística de surdos, em que momentos estamos?. In: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Português escrito para surdos**. São Paulo: Parábola, 2024.

FERNANDES, Sueli. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. In: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Português escrito para surdos**. São Paulo: Parábola, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra, tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de (*et al.*). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

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

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. *In*: NEVES, Iara Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara V.; SHÄFFER, Neiva Otero *et al* (Orgs.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2011. p. 17-22.

KLEIMAN, Ângela B. Concepções da escrita na escola e formação do professor. *In*: VALENTE, André (Orgs.). **Aulas de português**: perspectivas inovadoras. Petrópolis: Vozes, 1999.

LEFFA, Wilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LINS, Juarez Nogueira; SILVA, Jocélia de L. L. da; SOARES, Priscilla da Silva. As sete pragas do ensino de português e outras pragas, hoje: reflexões a partir do estágio supervisionado de língua portuguesa. **Anais V ENID & III ENFOPROF / UEPB...** Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/11582>. Acesso em: 28 fev. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

MONÇÃO, Bruno Lutianny Fagundes. **Língua portuguesa para surdos brasileiros**: aspectos teóricos e reflexões. São Paulo: Ed. UICLAP, 2022.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Aprendizagem da língua portuguesa por crianças surdas. *In*: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Português escrito para surdos**. São Paulo: Parábola, 2024.

POSSENTI, Sírio. Perfil de professor. **Revista Linguagem**, São Carlos, v.1, n.1, p. 1-6, out/nov. 2008. Disponível em: <https://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/537>. Acesso em: 22 fev. 2025.

POSSENTI, Sírio. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, João Wanderley; ALMEIDA, Milton José de *et al*. **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

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

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. Diretrizes para a produção de materiais didáticos no ensino de português para surdos. *In*: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Português escrito para surdos**. São Paulo: Parábola, 2024.

Recebido para publicação em: 31 ago. 2025.

Aceito para publicação em: 13 mar. 2026.