

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICAS

BRUNA MELOTTI NASCIMENTO

Aprendizagem da Língua Inglesa por estudantes surdos: desafios linguísticos e pedagógicos
na educação inclusiva

Uberlândia - MG
2026

BRUNA MELOTTI NASCIMENTO

Aprendizagem da Língua Inglesa por estudantes surdos: desafios linguísticos e pedagógicos na educação inclusiva

Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Letras Inglês – Licenciatura, na modalidade a distância da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de licenciada.

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Pinheiro Mourão

Uberlândia - MG
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Instituto de Letras e Linguística

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1U, 2º andar - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4162 - www.ileel.ufu.br



ATA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Em vinte e quatro de julho de dois mil e vinte e seis, às oito horas e trinta minutos, a Banca Examinadora, composta pela Profa. Dra. Marisa Pinheiro Mourão (FACED/UFU - Presidente), pela Profa. Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula (ILEEL/UFU) e pela Profa. Dra. Ana Beatriz da Silva Durante (FACED/UFU), reuniu-se, remotamente, em sessão pública, para defesa de Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "Aprendizagem da Língua Inglesa por estudantes surdos: desafios linguísticos e pedagógicos na educação inclusiva", apresentado pela discente **Bruna Melotti Nascimento**, matrícula número 52211LID031, referente ao componente curricular: ILEEL33808 - TCC II do Curso de Graduação em Letras: Inglês, na modalidade a distância.

Iniciados os trabalhos, a presidente da Banca, Profa. Dra. Marisa Pinheiro Mourão, apresentou a Banca Examinadora e a discente, agradeceu a presença do público e concedeu à discente a palavra para a exposição e defesa do artigo final.

A seguir, a presidente da Banca concedeu a palavra, sucessivamente, às examinadoras que passaram a arguir a discente. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a discente:

APROVADA

Nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e a presente ata foi lavrada e assinada pela Banca Examinadora.

Profa. Dra. Marisa Pinheiro Mourão (FACED/UFU - Presidente)

Profa. Dra. Maíra Sueco Maegava Córdula (ILEEL/UFU)

Profa. Dra. Ana Beatriz da Silva Durante (FACED/UFU)



Documento assinado eletronicamente por **Marisa Pinheiro Mourão, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/07/2026, às 12:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Beatriz da Silva Duarte, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/07/2026, às 13:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maíra Sueco Maegava Córdula**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/07/2026, às 15:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7508405** e o código CRC **716FB41D**.

Referência: Processo nº 23117.049075/2026-24

SEI nº 7508405

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, sabedoria e amparo em cada etapa desta caminhada, especialmente nos momentos em que o caminho pareceu mais árduo.

Aos meus pais e familiares, pelo apoio incondicional, pela confiança depositada e pelo incentivo constante ao longo de toda a graduação. Em especial à minha mãe, Katia Melotti, pedagoga de formação e minha primeira inspiração no amor à educação. Sem essa base, nada disso seria possível.

Aos amigos, pelo companheirismo nos dias difíceis, pela compreensão nas ausências e pelo incentivo que, tantas vezes, fez toda a diferença.

À Professora Doutora Marisa Pinheiro Mourão, orientadora deste trabalho, pela dedicação, generosidade e cuidado com que conduziu este processo. Sua orientação foi fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores da Educação a Distância (EaD) do curso de Letras: Inglês da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pelos conhecimentos compartilhados e pela contribuição inestimável à minha formação acadêmica, pessoal e profissional.

Às professoras Ana Beatriz da Silva e Maíra Sueco Maegava Cordula, pela disponibilidade e por aceitarem o convite de compor a banca examinadora deste trabalho. É uma honra contar com a presença e a leitura cuidadosa de pesquisadoras comprometidas com o debate acadêmico.

À Universidade Federal de Uberlândia, pela oportunidade de acesso a uma educação pública, gratuita e de qualidade, um privilégio que carrego com gratidão e responsabilidade.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho e para a construção da minha trajetória acadêmica, o meu sincero agradecimento.

A conclusão desta pesquisa representa o encerramento de um ciclo significativo e o início de novos desafios, profissionais e pessoais. Que este trabalho seja também uma pequena contribuição à pesquisa científica brasileira, produzida, em sua maioria, nas universidades públicas do país, espaços insubstituíveis de conhecimento, troca, formação e transformação social.

RESUMO

Este artigo investiga os desafios linguísticos e pedagógicos para a aprendizagem de língua inglesa por estudantes surdos na educação inclusiva, considerando a relação entre Libras, língua portuguesa escrita e língua inglesa no contexto da educação básica brasileira. Parte-se da compreensão de que o ensino de língua inglesa para esse público não pode ser organizado a partir da simples adaptação de metodologias voltadas a estudantes ouvintes, especialmente quando tais práticas privilegiam escuta, pronúncia, repetição oral e associação entre som e grafia. O estudo desenvolve-se por meio de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e com apoio de fontes documentais, com base em produções acadêmicas sobre a estrutura linguística da Libras, a educação bilíngue de surdos, a experiência visual surda, a triangulação linguística e o ensino de língua inglesa como terceira língua. A análise indica que a Libras ocupa papel central na construção de sentidos e na mediação pedagógica, enquanto o português escrito e o inglês participam do percurso escolar do estudante surdo em modalidades e funções distintas. Os resultados apontam que a aprendizagem do inglês, nesse contexto, tende a assumir características de língua adicional em modalidade escrita, exigindo práticas que valorizem leitura, escrita, recursos visuais, gêneros discursivos e materiais didáticos acessíveis. Conclui-se que o ensino de língua inglesa a estudantes surdos requer planejamento pedagógico atento à visualidade, à mediação pela Libras e às especificidades linguísticas desse público. Desse modo, a inclusão não se limita à presença do estudante surdo na sala de aula, mas depende da organização de práticas que favoreçam sua participação efetiva nos processos de aprendizagem, considerando suas especificidades linguísticas e culturais.

Palavras-chave: Língua Brasileira de Sinais; Surdos; Língua Inglesa; Triangulação Linguística; Visualidade.

ABSTRACT

This article investigates the linguistic and pedagogical challenges involved in English language learning among deaf students in the context of inclusive education, considering the relationship among Brazilian Sign Language (Libras), written Portuguese, and English within Brazilian basic education. It is based on the understanding that English teaching for these students cannot rely merely on adapting methodologies designed for hearing students, especially when such practices prioritize listening, pronunciation, oral repetition, and sound-spelling correspondence. The study adopts a qualitative bibliographic approach supported by documentary sources and examines academic productions on the linguistic structure of Libras, bilingual education for deaf students, the visual experience of deaf people, linguistic triangulation, and the teaching of English as a third language. The analysis indicates that Libras plays a central role in meaning-making and pedagogical mediation, while written Portuguese and English form part of these students' educational trajectories in different modalities and with distinct functions. The results show that English learning in this context tends to take place as additional-language learning in a predominantly written mode, requiring practices that prioritize reading, writing, visual resources, discourse genres, and accessible teaching materials. The study concludes that teaching English to deaf students requires pedagogical planning that is attentive to visuality, mediation through Libras, and the linguistic specificities of these students. Inclusion, therefore, is not limited to the mere presence of deaf students in the classroom, but depends on organizing practices that support their effective participation in learning processes while accounting for their linguistic and cultural specificities.

Keywords: Brazilian Sign Language; Deaf students; English language; Linguistic triangulation; Visuality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Atividade de vocabulário sobre comidas em que o estudante escreve “frango” no espaço correspondente a <i>Chicken</i>	23
Figura 2 - Atividade “ <i>How Are You Feeling Today?</i> ”, com sentimentos representados visualmente e a estrutura <i>I am...</i> Os estudantes primeiro observam as imagens, realizam inferências e sinalizam os sentimentos em Libras; depois são conduzidos à produção escrita em inglês	26
Figura 3 - Atividade “ <i>How Are You Feeling Today?</i> ”. Primeira experiência de escrita em inglês do aluno,	26
Figura 4 - Jogo online utilizado na aula síncrona de inglês com alunos surdos	29

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese do número de pesquisas encontradas nos principais bancos de dados nacionais, 2015–2026	17
Tabela 2 - Trabalhos que compõem o <i>corpus</i> da pesquisa	32

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
L3	Terceira Língua
LA	Língua Adicional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PNEBS	Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	3
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	6
2.1 A característica visual-espacial da Libras e a experiência visual surda.....	6
2.2 A estrutura linguística da Libras e a triangulação linguística	9
2.3 Estratégias pedagógicas acessíveis para a aprendizagem de Língua Inglesa por estudantes surdos.....	12
3 DELINEAMENTO DA PESQUISA	16
4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	19
4.1 Concepções de surdez e educação bilíngue	21
4.2 Desafios linguísticos na aprendizagem da Língua Inglesa	23
4.3 Estratégias pedagógicas no ensino de Língua Inglesa	27
4.4 Recursos didáticos e visualidade	30
4.5 Lacunas ou desafios da produção científica	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS	39

1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil passou por um longo processo de disputas entre concepções linguísticas e pedagógicas distintas. Desde a predominância de práticas oralistas até o reconhecimento formal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436, de 2002, e a regulamentação da educação bilíngue pelo Decreto nº 5.626, de 2005, as políticas educacionais e os debates pedagógicos passaram a reconhecer que a diferença linguística dos surdos é uma condição a ser considerada no planejamento da escolarização, não uma limitação a ser corrigida.

As pesquisas de Quadros (1997), Quadros e Karnopp (2004) e Strobel (2016) apontam que esse percurso contribuiu para consolidar a compreensão de que a Libras constitui uma língua natural de modalidade visual-espacial que funciona, para muitos surdos, como primeira língua e como meio fundamental de construção linguística, cultural e identitária.

O reconhecimento da Libras como língua natural de modalidade visual-espacial alterou profundamente o paradigma da educação bilíngue, ao afastar a língua de sinais da condição de mero suporte assistencial e reconhecê-la como eixo estruturante do pensamento e da identidade do estudante surdo. Nesse contexto, a escola deixa de ser apenas um espaço de convivência entre duas línguas e passa a organizar-se pedagogicamente a partir das funções específicas que cada uma desempenha nos processos de ensino, aprendizagem e participação social.

Além disso, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa por estudantes surdos inserem-se em um contexto linguístico complexo, no qual coexistem pelo menos três línguas em constante interação: a Libras como primeira língua (L1), a língua portuguesa (LP), preferencialmente em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2), e a língua inglesa (LI) como língua adicional e, nessa organização, como terceira língua (L3). Essa aprendizagem não ocorre em um repertório vazio, pois a língua adicional se constrói a partir da língua ou das línguas que o estudante já conhece e das experiências linguísticas anteriormente constituídas.

A posição ocupada pela língua inglesa nesse percurso impõe desafios específicos. As metodologias predominantes de ensino de línguas oral-auditivas tendem a pressupor experiências de aprendizagem próximas às de estudantes ouvintes, enquanto estudantes surdos usuários de Libras acessam essas línguas prioritariamente por meio da leitura, da escrita e da mediação visual. Assim, o ensino de língua inglesa para esse público exige atenção às diferentes modalidades linguísticas envolvidas, à experiência visual surda e às formas de mediação pedagógica capazes de favorecer a aprendizagem.

Diante desse cenário, o problema de pesquisa consiste em compreender de que modo as produções acadêmicas selecionadas abordam as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, cuja trajetória envolve a articulação entre Libras, LP escrita e LI, e sua consideração nas práticas pedagógicas voltadas ao ensino de LI.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar os desafios linguísticos e pedagógicos que permeiam a aprendizagem de LI por estudantes surdos, considerando a articulação entre Libras, LP escrita e LI em diferentes contextos educacionais. Em relação aos objetivos específicos, busca-se:

Compreender o papel da Libras como primeira língua (L1) e da língua portuguesa escrita como segunda língua (L2) na constituição do repertório linguístico do estudante surdo e suas implicações para a aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3);

Analisar os principais desafios linguísticos e pedagógicos envolvidos no ensino e na aprendizagem de língua inglesa por estudantes surdos, considerando as especificidades da educação bilíngue;

Identificar estratégias metodológicas, recursos didáticos e formas de mediação pedagógica que favoreçam a aprendizagem de língua inglesa, com especial atenção à visualidade, à mediação pela Libras e às práticas de leitura e escrita, por se mostrarem aspectos recorrentes e centrais nos estudos que compõem o corpus;

Discutir de que maneira essas estratégias podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e inclusivas no ensino de língua inglesa para estudantes surdos no contexto da educação bilíngue.

A relevância do estudo justifica-se, no plano acadêmico, pela escassa atenção que o tema ainda recebe nas pesquisas brasileiras sobre o ensino de língua estrangeira para surdos, especialmente quando se considera a relação entre Libras, língua portuguesa escrita e língua inglesa. No plano prático, justifica-se pela necessidade de referenciais que auxiliem professores de língua inglesa em contextos inclusivos, especialmente no planejamento de práticas coerentes com a experiência visual surda, com a mediação pela Libras e com o ensino do inglês como língua adicional.

No plano social, a pesquisa mostra-se relevante por contribuir para a efetivação do direito dos estudantes surdos a uma educação linguística acessível e equitativa. Ao discutir caminhos para o ensino de língua inglesa que considerem a Libras, a língua portuguesa escrita e a experiência visual surda, o estudo também favorece a ampliação das possibilidades de acesso desses estudantes à informação, à formação acadêmica, ao mundo do trabalho e a diferentes práticas sociais mediadas pela língua inglesa.

Para desenvolver o estudo, realiza-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, com análise de conteúdo. O *corpus* reúne cinco produções acadêmicas brasileiras selecionadas por meio de buscas em bases nacionais, considerando o recorte temporal de 2015 a 2026. A fundamentação teórica articula estudos sobre a característica visual-espacial da Libras, a experiência visual surda, a educação bilíngue, a triangulação entre Libras, LP escrita e LI e as estratégias pedagógicas acessíveis. A análise das produções organiza-se em cinco categorias: concepções de surdez e educação bilíngue; desafios linguísticos; estratégias pedagógicas; recursos didáticos e visualidade; e lacunas ou desafios da produção científica.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A característica visual-espacial da Libras e a experiência visual surda

A aprendizagem de língua inglesa por estudantes surdos não pode ser compreendida apenas como uma questão de adaptação metodológica ou de escolha de recursos didáticos. Antes de discutir materiais, estratégias ou práticas, é necessário reconhecer a posição ocupada pela Libras na constituição linguística de muitos desses estudantes.

A Libras possui estrutura linguística própria e permite às pessoas surdas expressarem-se por meio de uma organização visual-espacial, garantindo não apenas um direito linguístico, mas também condições de acesso ao currículo escolar. Quadros e Karnopp destacam que as línguas de sinais são:

[...] portanto, consideradas pela lingüística como línguas naturais ou como um sistema lingüístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. *Stokoe*, em 1960, percebeu e comprovou que a língua dos sinais atendia a todos os critérios lingüísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças (Quadros; Karnopp, 2004, p. 30).

O reconhecimento da Libras como língua natural¹ afasta a ideia de que ela funcione apenas como apoio visual à LP, conjunto de gestos, código artificial ou versão manual de uma língua oral. As línguas de sinais compartilham propriedades fundamentais das línguas humanas, como arbitrariedade, criatividade, produtividade e capacidade de produzir enunciados complexos. Sua diferença em relação às línguas orais não está, portanto, em uma suposta ausência de estrutura, mas na modalidade pela qual se organizam e se realizam.

Enquanto a LP e a LI são línguas de modalidade oral-auditiva, a Libras organiza-se visual e espacialmente, mobilizando as mãos, o corpo, as expressões não manuais e o espaço de sinalização. Quadros e Karnopp (2004) utilizam o termo “visuoespacial” para caracterizar essa modalidade; neste estudo, adota-se a forma “visual-espacial”. A Libras também possui autonomia em relação à estrutura gramatical da LP, não derivando dela nem dependendo de suas regras para produzir sentidos.

Essa diferença de modalidade é fundamental para compreender o ensino de línguas a estudantes surdos. Práticas organizadas exclusivamente em torno da escuta, da pronúncia, da repetição oral e da relação entre fonema e grafema partem de experiências próprias de estudantes ouvintes. Para estudantes surdos usuários de Libras, o acesso às línguas oral-

¹ Chomsky (1957 *apud* Quadros e Karnopp, 2004) define língua natural em termos formais como “[...] um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada uma finita em comprimento e construída a partir de um conjunto finito de elementos”.

auditivas ocorre principalmente por meio da leitura, da escrita e de mediações visualmente organizadas.

Na trajetória da educação de surdos, contudo, a Língua de Sinais nem sempre ocupou uma centralidade. O oralismo caracterizou-se pela imposição da língua oral e pela desvalorização das línguas de sinais nos espaços escolares e familiares. Para Quadros (1997), esse modelo representou a imposição de uma maioria linguística ouvinte sobre uma minoria surda e produziu resultados insatisfatórios para o desenvolvimento linguístico e escolar desses estudantes.

Posteriormente, o bimodalismo passou a admitir o emprego de sinais, mas ainda de forma subordinada à estrutura da língua oral. Modelos como o português sinalizado ajustavam os sinais à organização gramatical da LP, desconsiderando a autonomia estrutural da Libras. O simples emprego de sinais, portanto, não configura uma proposta bilíngue quando a língua de sinais permanece como instrumento auxiliar de práticas orientadas pela oralidade.

Em oposição a esses modelos, a educação bilíngue reconhece a Língua de Sinais como língua natural da criança surda e como base para o ensino da língua escrita. Essa proposta não se limita à presença de duas línguas no espaço escolar, pois exige que cada uma ocupe uma função definida nos processos de ensino, aprendizagem e participação social. A Libras assume o lugar de primeira língua e de língua de instrução, enquanto a LP, especialmente em sua modalidade escrita, é ensinada como segunda língua.

Essa organização possui dimensões linguísticas, culturais e políticas. Ao assegurar o acesso à Libras, a educação bilíngue possibilita que a criança surda desenvolva linguagem, pensamento, identidade e pertencimento a uma comunidade linguística. Como a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes, Quadros (1997) ressalta também a importância do contato com adultos surdos e com uma comunidade cultural, social e linguística na qual a criança possa adquirir sua língua natural e construir sua identidade.

O reconhecimento da centralidade da Libras não dispensa o ensino sistemático da LP escrita. Ao contrário, oferece uma base linguística a partir da qual essa segunda língua pode ser trabalhada de forma intencional. Quadros afirma que “[...] os conteúdos devem ser trabalhados na língua nativa das crianças, ou seja, na LIBRAS” e que “[...] a língua portuguesa deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas” (Quadros, 1997, p. 32).

A LP escrita não é adquirida por estudantes surdos nas mesmas condições vivenciadas por estudantes ouvintes. Quadros (1997, p. 84) a caracteriza como “[...] por excelência, uma segunda língua para a pessoa surda” e destaca que o acesso visual representa uma condição essencial para sua aprendizagem. A quantidade e a qualidade do contato com textos, o nível

linguístico dos estudantes e a organização das práticas de leitura e escrita interferem diretamente nesse processo.

A educação bilíngue também não pode ser definida pela simples convivência entre Libras e LP na escola. Lodi (2013) observa que sua efetivação depende do lugar atribuído a cada língua nos processos educacionais. Quando a Libras é reconhecida apenas no plano discursivo, mas a LP permanece como língua central da escolarização, a diferença linguística dos estudantes surdos continua subordinada a uma organização voltada aos ouvintes.

Essa organização envolve ainda a definição das atribuições dos profissionais presentes na sala de aula. A atuação do intérprete pode viabilizar o acesso linguístico, mas não substitui a relação pedagógica entre professor e estudante surdo. A proposta bilíngue exige que o professor permaneça responsável pelo planejamento, pela mediação e pelo acompanhamento da aprendizagem, ao mesmo tempo que a Libras ocupa efetivamente o lugar de língua de instrução.

No plano normativo, esse percurso foi ampliado pela Lei nº 14.191, de 2021, que inseriu na LDB a educação bilíngue de surdos como modalidade oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua (Brasil, 2021). Em 2026, a Portaria MEC nº 588 instituiu a PNEBS, voltada à qualificação da oferta e à garantia de acesso, permanência, participação e êxito escolar dos estudantes atendidos por essa modalidade (Brasil, 2026).

Além das funções atribuídas às línguas, a escolarização precisa considerar a experiência visual dos sujeitos surdos. Strobel (2016, p. 44) identifica essa experiência como o “[...] primeiro artefato da cultura surda [...]”, relacionando-a à construção da subjetividade, da identidade e do sentimento de pertencimento à comunidade surda. A visualidade não se limita, portanto, à percepção sensorial, mas participa das formas como os sujeitos acessam informações, interpretam o mundo e constroem sentidos.

Campello (2008) aprofunda essa discussão ao diferenciar a visualidade do emprego pontual de imagens. Para a autora, a pedagogia surda se fundamenta na experiência visual e “[...] tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender” (Campello, 2008, p. 128). Isso significa que a visualidade não deve ser compreendida como simples acréscimo de ilustrações a uma prática originalmente estruturada para ouvintes, mas como princípio de organização da linguagem, da interação e da mediação pedagógica.

A experiência visual articula-se, ainda, à língua de sinais, à história, à identidade, à literatura, às artes, à tecnologia e a outros elementos culturais da comunidade surda. Por meio dela, os sujeitos acompanham movimentos, expressões corporais e formas de organização do espaço que participam da comunicação e da construção do conhecimento. Desse modo, a surdez

como experiência visual não representa apenas ausência de audição, mas uma forma específica de interação e de relação com o mundo.

Compreendida como língua natural e visual-espacial, a Libras ocupa posição estruturante na formação linguística, cultural e educacional de muitos estudantes surdos. Uma proposta bilíngue exige que ela funcione efetivamente como língua de instrução e que a experiência visual participe da organização das práticas escolares, enquanto a LP escrita é ensinada como segunda língua. Essa relação constitui o ponto de partida para compreender a presença da LI em um repertório já marcado por línguas de modalidades e funções distintas.

2.2 A estrutura linguística da Libras e a triangulação linguística

Antes de discutir a triangulação linguística entre Libras, LP em sua modalidade escrita e LI, é necessário compreender que a Libras não participa desse processo como código de apoio ou simples tradução visual da LP. Trata-se de uma língua de modalidade visual-espacial, dotada de organização linguística própria, cujos elementos não dependem da audição nem da produção vocal. Campello (2008) caracteriza a Libras como uma língua sinalizada, de modalidade visogestual, com estrutura gramatical que compreende “[...] fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática” (Campello, 2008, p. 90).

Nas línguas de sinais, a fonologia não se organiza a partir de sons, mas da combinação de unidades mínimas visuais e articulatórias. Entre os parâmetros que participam da formação dos sinais encontram-se a configuração de mão, o movimento, a localização ou ponto de articulação, a orientação da mão e as expressões não manuais. Quadros e Karnopp (2004, p. 51) afirmam que “[...] seus principais parâmetros fonológicos são localização, movimento e configuração de mão”. As autoras tratam ainda da orientação e das expressões não manuais, que envolvem movimentos da face, dos olhos, da cabeça e do tronco e podem desempenhar funções lexicais e sintáticas.

Esses parâmetros não funcionam como elementos meramente físicos ou gestuais. Sua combinação participa da formação e da distinção dos sinais, de modo que uma alteração na configuração de mão, no movimento ou na localização pode produzir mudança de significado. Além disso, diferentes elementos podem ser articulados simultaneamente no espaço de sinalização, fazendo com que mãos, corpo, direção do olhar e expressões não manuais integrem a própria organização linguística da Libras.

A diferença entre Libras, LP e LI não reside, portanto, na presença ou ausência de estrutura linguística, mas na forma como cada língua organiza seus elementos constitutivos. A LP e a LI são línguas de modalidade oral-auditiva, ainda que estudantes surdos as acessem

principalmente pela escrita, enquanto a Libras produz sentidos de maneira visual, espacial e corporal. Ao comparar essas modalidades, Quadros e Karnopp afirmam:

Confrontando-se línguas de sinais com línguas orais, três importantes aspectos podem ser investigados: os princípios e universais lingüísticos compartilhados entre línguas de sinais e línguas orais; as especificidades de cada língua; e as restrições devidas à modalidade de percepção e produção (Quadros; Karnopp, 2004, p. 62).

A comparação entre as línguas não tem como finalidade aproximar a Libras de um modelo oral-auditivo, mas demonstrar que línguas de modalidades distintas compartilham propriedades gerais da linguagem e, simultaneamente, apresentam formas específicas de organização. Esse reconhecimento impede que a Libras seja reduzida a uma versão manual das línguas orais ou a um recurso utilizado apenas para apoiar a compreensão de textos escritos.

A distinção entre as línguas também exige cuidado na utilização dos termos segunda língua, língua estrangeira e língua adicional. Moraes (2018) observa que essas denominações não são equivalentes. A noção de L2 pode relacionar-se tanto à ordem de aquisição quanto à função social desempenhada pela língua, enquanto a LE costuma designar uma língua aprendida fora de seu contexto predominante de uso. O conceito de LA enfatiza o acréscimo ao repertório já constituído, pois “[...] representa adição de uma nova língua ao repertório lingüístico preexistente [...]” (Moraes, 2018, p. 16).

No percurso de muitos estudantes surdos usuários de Libras, a Língua de Sinais ocupa o lugar de L1 e de principal referência para a compreensão e a construção de sentidos. A LP, acessada especialmente em sua modalidade escrita, integra a escolarização como L2. A LI acrescenta-se a esse repertório como LA e, nessa organização, como L3. Essas classificações não estabelecem uma hierarquia de importância entre as línguas nem indicam apenas uma sequência numérica, pois cada uma desempenha funções distintas na formação lingüística e nas práticas comunicativas do estudante.

A triangulação lingüística pode ser compreendida, nesse contexto, como a articulação entre Libras, LP escrita e LI ao longo do processo de aprendizagem. Essa relação não pressupõe que as três línguas ocupem posições equivalentes ou que palavras e estruturas possam ser transferidas diretamente de uma língua para outra. A Libras participa da compreensão, da interação e da construção conceitual; a LP escrita integra o repertório escolar e pode apoiar registros e comparações; e a LI permanece como objeto da nova aprendizagem.

A triangulação também não se restringe à presença simultânea das três línguas. A aprendizagem ocorre por meio de mediações lingüísticas, sociais e pedagógicas, nas quais o

estudante mobiliza conhecimentos previamente constituídos para compreender formas ainda não dominadas. Nesse processo, a Libras e a LP escrita podem oferecer pontos de apoio para a construção de sentidos em inglês, sem que o estudante precise abandonar ou ocultar seu repertório anterior.

A circulação entre as línguas não deve ser interpretada, por si só, como ausência de competência linguística. Quando o estudante recorre à Libras ou à LP para compreender um conceito, estabelecer uma comparação ou expressar um significado ainda desconhecido em LI, mobiliza recursos disponíveis em seu repertório. O desafio pedagógico não consiste em impedir essa circulação, mas em organizá-la de maneira que favoreça o contato e o desenvolvimento da língua inglesa, evitando que a aula se reduza a traduções sucessivas.

A modalidade escrita assume posição especialmente relevante nesse percurso. Embora a LP e a LI sejam línguas oral-auditivas, estudantes surdos podem acessá-las por caminhos predominantemente visuais. Almeida (2023) destaca a escrita como uma possibilidade efetiva de aprendizagem da LI, especialmente quando articulada a práticas de linguagem, gêneros discursivos e situações de uso que façam sentido para os estudantes. Nessa configuração, a escrita não representa uma substituição incompleta da oralidade, mas uma via de acesso coerente com suas condições linguísticas e perceptivas.

Historicamente, muitas práticas de ensino da escrita foram organizadas a partir das relações entre som, letra e pronúncia. Essa organização tende a desconsiderar que estudantes surdos podem construir sentidos sem necessariamente partir da correspondência fonológica. Ao tratar desse processo, Fernandes afirma:

será possível que alunos surdos leiam e escrevam com autonomia e tornem-se letrados, sem necessariamente conhecer os sons de cada letra, já que serão as palavras (e não fonemas, letras e sílabas) seu ponto de partida para a apropriação da língua. O percurso de acesso ao sistema de escrita trilhado pelos alunos surdos se realizará por caminhos visuais, em que os sentidos apreendidos do texto serão mediados pela língua de sinais (Fernandes, 2007, p. 5).

A formulação reforça que o ensino da LP escrita como L2 e da LI como LA não pode constituir simples extensão de metodologias baseadas na escuta, na pronúncia ou na relação entre fonema e grafema. Em ambos os percursos, a construção de sentidos depende do contato com palavras, textos e enunciados significativos, bem como da participação da Libras como base linguística de compreensão.

A mediação pela Libras não significa, contudo, que o ensino da LI deva reduzir-se à tradução de palavras, frases ou explicações. A Língua de Sinais pode favorecer a compreensão

conceitual e a mobilização de conhecimentos prévios, mas o estudante também precisa manter contato com textos, enunciados e estruturas da língua-alvo. Do mesmo modo, a LP escrita pode apoiar registros e comparações sem assumir posição dominante durante toda a atividade.

A modalidade escrita precisa ainda ser organizada de forma compatível com a experiência visual dos estudantes. Isso envolve a clareza dos enunciados, a disposição das informações e a relação entre texto, recursos visuais e objetivos linguísticos. A visualidade não substitui o contato com a LI, mas pode contribuir para que esse contato ocorra de maneira acessível e significativa.

A triangulação entre Libras, LP escrita e LI envolve línguas de modalidades e funções distintas, articuladas em um mesmo percurso de aprendizagem. O reconhecimento da estrutura visual-espacial da Libras e da centralidade da modalidade escrita afasta metodologias baseadas exclusivamente na oralidade e permite compreender a circulação entre as línguas como recurso para a construção de sentidos, desde que a LI permaneça como objeto efetivo da aprendizagem.

2.3 Estratégias pedagógicas acessíveis para a aprendizagem de Língua Inglesa por estudantes surdos

A construção de estratégias pedagógicas acessíveis para a aprendizagem de LI por estudantes surdos exige considerar as condições linguísticas, visuais e educacionais que estruturam esse percurso. Não se trata de adaptar superficialmente metodologias concebidas para estudantes ouvintes, mas de organizar o ensino a partir das formas de acesso, interação e produção de sentidos dos estudantes surdos. Essa organização envolve a mediação pela Libras, a LP em sua modalidade escrita, o contato efetivo com a LI, a visualidade, os materiais didáticos, o planejamento docente e as formas de participação desenvolvidas em sala de aula.

A acessibilidade também não pode depender exclusivamente da iniciativa individual do professor. A oferta limitada de materiais específicos, a permanência de metodologias centradas na oralidade e as necessidades de formação dos profissionais produzem um descompasso entre as práticas de ensino disponíveis e as condições de aprendizagem dos estudantes surdos. Rabello (2023) observa que, diante da distribuição reduzida de materiais voltados ao ensino de línguas adicionais para esse público, professores assumem frequentemente sua seleção, criação e adaptação. Embora essas iniciativas sejam relevantes, a organização de práticas acessíveis exige ainda condições institucionais, planejamento e colaboração entre os profissionais envolvidos.

Nesse processo, a Libras desempenha funções de instrução, interação e construção de sentidos. Por meio dela, o estudante pode compreender explicações, formular dúvidas,

relacionar conhecimentos anteriores e participar das atividades propostas. Sua utilização, entretanto, não deve restringir-se à tradução posterior de uma aula planejada exclusivamente para estudantes ouvintes. Quando o conteúdo é apresentado em português ou oralmente e apenas depois interpretado em Libras, o estudante pode acessar o tema geral da aula sem necessariamente desenvolver conhecimentos na língua-alvo.

Nessa perspectiva, a atuação do intérprete, compreendida como mediação linguística e cultural (Quadros, 2004), não substitui a responsabilidade pedagógica do professor. Cabe ao docente definir os objetivos linguísticos, selecionar e organizar as atividades, acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e estabelecer formas de interação que contemplem sua participação, o que também se relaciona à atuação docente na seleção, elaboração e adaptação dos materiais didáticos observada por Rabello (2023). Com base nessas contribuições, parte-se, neste trabalho, da compreensão de que a articulação entre professor e intérprete pode favorecer o acesso ao conteúdo, desde que as funções de cada profissional estejam definidas e que o planejamento assegure oportunidades de contato direto com a LI. A interpretação viabiliza a mediação linguística, mas não transforma automaticamente uma metodologia organizada pela oralidade em uma prática acessível.

A circulação entre Libras, LP escrita e LI deve favorecer a construção de sentidos sem transformar a aula em uma sequência permanente de traduções. Coura (2016) mostra que a Libras e a LP escrita podem apoiar a aprendizagem e a produção em inglês, permitindo ao estudante mobilizar repertórios linguísticos já constituídos. A função dessas línguas não é substituir a LI, mas criar condições para que o estudante compreenda textos, estabeleça comparações, amplie o vocabulário e desenvolva formas de expressão na língua adicional.

As práticas de leitura e escrita assumem, por isso, papel central. Almeida (2023) destaca que o ensino da LI pode organizar-se por meio de gêneros discursivos e de situações nas quais a linguagem desempenhe funções comunicativas reconhecíveis. Textos contextualizados, finalidades de leitura identificáveis e propostas de produção relacionadas às experiências escolares e sociais dos estudantes contribuem para que a língua deixe de ser apresentada apenas como conjunto de palavras ou estruturas gramaticais isoladas.

A organização gradual das atividades pode favorecer esse processo. Vocabulário, estruturas linguísticas e práticas de escrita podem ser retomados em diferentes etapas, partindo da compreensão e da identificação de sentidos para alcançar a produção de enunciados mais autônomos. Sequências didáticas permitem articular objetivos, conhecimentos anteriores, formas de apoio e progressão das tarefas. O acompanhamento docente deve observar não apenas

se o estudante concluiu a atividade, mas como leu, compreendeu, relacionou e utilizou os elementos da LI durante sua realização.

A visualidade integra essa organização, mas não se confunde com a simples presença de imagens. Recursos visuais, objetos concretos, registros escritos, vídeos, tecnologias e formas de organização espacial precisam relacionar-se ao conteúdo linguístico e à finalidade da atividade. Uma prática pode ser visualmente atrativa, favorecer a interação e ainda assim explorar pouco a língua-alvo. Como sintetiza Spasiani (2018, p. 163), “A visualidade é importante na educação em LE de surdos, mas ainda mais essencial é o uso dessa visualidade na língua, na língua inglesa”.

A formulação da autora demonstra que os recursos visuais precisam atuar sobre a aprendizagem da própria língua. Imagens podem contextualizar palavras e enunciados; vídeos podem apresentar situações comunicativas; registros escritos permitem retomar informações; e a organização espacial pode tornar mais claras as relações entre os elementos do texto. O potencial pedagógico desses recursos não decorre do suporte utilizado ou de sua sofisticação tecnológica, mas da função que desempenham na compreensão, na leitura, na escrita e na produção de sentidos em LI.

A adaptação dos materiais e das atividades deve ser compreendida dentro dessa organização mais ampla. Adaptar não significa necessariamente reduzir textos, retirar conteúdos considerados difíceis ou acrescentar ilustrações. Spasiani (2018) mostra que as intervenções podem alcançar a extensão, a composição, a sequência e a disposição das atividades. Também podem envolver a reformulação de instruções, a divisão de tarefas em etapas, a oferta de modelos e a utilização de diferentes formas de acompanhamento. A escolha depende dos objetivos linguísticos, das barreiras identificadas e das condições concretas de participação dos estudantes.

A definição dessas estratégias não pode partir da ideia de que os estudantes surdos constituem um grupo homogêneo. Trajetórias de escolarização, momentos de aquisição da Libras, experiências com a LP escrita, repertórios linguísticos e graus de autonomia distintos repercutem na compreensão dos conteúdos e na realização das atividades. O compartilhamento de uma experiência linguística visual não elimina diferenças individuais nem produz necessidades pedagógicas idênticas.

Essa heterogeneidade exige formas diferenciadas de mediação sem redução antecipada das expectativas de aprendizagem. Alguns estudantes podem realizar determinada atividade com autonomia a partir dos exemplos disponíveis, enquanto outros necessitam de instruções adicionais, retomadas ou modelos mais detalhados. Como afirma Santos (2025, p. 27):

“Diferenciar não significa empobrecer o currículo ou simplificar, mas adequar para que todos aprendam”. A diferenciação modifica as condições de acesso, participação e acompanhamento, preservando os conhecimentos e as ações linguísticas que constituem o objetivo da atividade.

As estratégias acessíveis precisam permanecer vinculadas a uma perspectiva comunicativa de ensino. A leitura, a escrita, o vocabulário e as estruturas gramaticais continuam integrando a aprendizagem, mas passam a participar de práticas nas quais o estudante possa compreender e produzir sentidos com finalidades identificáveis. A Libras e a LP escrita atuam como referências e apoios nesse processo, enquanto a LI permanece como objeto efetivo da atividade e como possibilidade de ampliação do repertório comunicativo.

A acessibilidade pedagógica resulta da articulação entre objetivos linguísticos, mediação pela Libras, modalidade escrita, visualidade, planejamento, materiais didáticos e formas de participação. Mais do que assegurar acesso ao assunto discutido na aula, essas condições precisam oferecer oportunidades efetivas de leitura, compreensão e produção de sentidos em LI, sem reduzir as expectativas de aprendizagem nem tratar os estudantes surdos como um grupo homogêneo.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, com apoio de fontes documentais, e tem como objeto produções acadêmicas relacionadas à aprendizagem de língua inglesa por estudantes surdos. A escolha desse delineamento permitiu reunir e examinar estudos sobre as dimensões linguísticas, pedagógicas e educacionais envolvidas nesse processo.

A abordagem qualitativa foi adotada por favorecer a interpretação de fenômenos educacionais sem reduzir sua complexidade a elementos isolados, conforme discutem Mazzotti e Gewandsznajder (2018). A pesquisa bibliográfica, por sua vez, possibilita reunir produções já desenvolvidas sobre determinado objeto e construir uma leitura crítica do conhecimento disponível, como assinalam Marconi e Lakatos (2007).

O desenvolvimento da pesquisa compreendeu o levantamento, a seleção e a leitura analítica das produções, em consonância com o percurso de revisão de literatura descrito por Creswell (2007). Foram consultados o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio das ferramentas de busca disponíveis em cada plataforma. As combinações de descritores foram definidas com o objetivo de localizar trabalhos relacionados ao ensino de LI, à Libras e aos estudantes surdos.

O recorte temporal compreende o período entre 2015 e 2026. O marco inicial coincide com a publicação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e consolidou diretrizes voltadas à garantia de direitos e à inclusão educacional (Brasil, 2015). As publicações de 2026 foram consideradas até a data de encerramento do levantamento.

A seleção considerou a relação direta dos trabalhos com o ensino ou a aprendizagem de LI por estudantes surdos, bem como a presença de discussões relacionadas à Libras, à modalidade escrita, à experiência visual, aos materiais didáticos ou às práticas pedagógicas. Foram priorizadas produções disponíveis integralmente. Trabalhos duplicados, indisponíveis em texto completo ou sem relação direta com o objeto da pesquisa foram excluídos. A Tabela 1 apresenta os resultados obtidos em cada combinação de descritores e o número de produções inicialmente selecionadas.

Tabela 1 - Síntese do número de pesquisas encontradas nos principais bancos de dados nacionais, 2015–2026.

Buscadores	CAPES	Selecionados²	BDTD	Selecionados
“ensino de inglês” <i>AND</i> surdos	28	02	26	05
“língua inglesa” <i>AND</i> surdos	47	04	40	05
“língua inglesa” <i>AND</i> Libras	66	05	51	05
“ensino de inglês” <i>AND</i> Libras	34	03	18	05
“material didático” <i>AND</i> surdos <i>AND</i> “língua inglesa”	08	01	03	03
“ensino de inglês” <i>AND</i> “deficiência auditiva”	05	01	0	0
“língua inglesa” <i>AND</i> “Língua Brasileira de Sinais”	35	03	15	04
“ensino de inglês” <i>AND</i> “Língua Brasileira de Sinais”	16	02	03	02

Fonte: elaborado pela autora.

Os quantitativos apresentados nas colunas referentes às produções selecionadas correspondem à etapa inicial do levantamento e não representam trabalhos únicos. Uma mesma produção pôde ser localizada por diferentes descritores ou nas duas bases consultadas. Após a retirada das duplicidades e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, o *corpus* final foi constituído por cinco produções acadêmicas brasileiras. Artigos, obras teóricas e documentos normativos foram utilizados de forma complementar na fundamentação e na contextualização do estudo, mas não integraram o *corpus* principal da análise.

Após a seleção do *corpus* bibliográfico, os estudos foram submetidos à análise qualitativa por meio da análise de conteúdo, na perspectiva proposta por Bardin (2016). A leitura considerou os contextos investigados, os objetivos, as concepções linguísticas e pedagógicas, as estratégias apresentadas e as dificuldades identificadas em cada produção. Os três eixos da fundamentação teórica orientaram esse processo: a característica visual-espacial da Libras e a experiência visual surda; a estrutura linguística da Libras e a articulação entre Libras, LP escrita e LI; e as estratégias pedagógicas acessíveis para a aprendizagem da língua inglesa.

² O trabalho de Campello (2008), embora localizado no portal da CAPES, não foi contabilizado nesta tabela, que contempla apenas as produções publicadas entre 2015 e 2026.

A partir dos elementos recorrentes identificados nas produções, foram constituídas cinco categorias de análise: concepções de surdez e educação bilíngue; desafios linguísticos; estratégias pedagógicas; recursos didáticos e visualidade; e lacunas ou desafios da produção científica. Essas categorias permitiram comparar os estudos, identificar aproximações e diferenças e sistematizar os resultados da análise.

4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

As produções selecionadas foram submetidas à análise de conteúdo, na perspectiva proposta por Bardin (2016), com o objetivo de identificar recorrências, aproximações, diferenças e lacunas relacionadas à aprendizagem de língua inglesa por estudantes surdos. A leitura teve como objetivo examinar os objetivos, os fundamentos teóricos, os contextos investigados, os procedimentos metodológicos e os principais resultados de cada estudo, buscando compreender como esses elementos contribuem para a discussão sobre a aprendizagem da língua inglesa por estudantes surdos.

A partir dos elementos recorrentes identificados nas produções e em diálogo com o referencial teórico adotado, a análise foi organizada em cinco categorias temáticas: concepções de surdez e educação bilíngue; desafios linguísticos; estratégias pedagógicas; recursos didáticos e visualidade; e lacunas ou desafios da produção científica. A leitura comparativa dos estudos buscou compreender como essas dimensões se articulam à relação entre Libras, língua portuguesa escrita e língua inglesa, bem como às condições de participação dos estudantes surdos nos processos de ensino e aprendizagem.

A sistematização dessas produções possibilita identificar os diferentes recortes investigativos presentes na literatura e compreender como cada pesquisa contribui para a discussão sobre a aprendizagem da língua inglesa por estudantes surdos. Apesar de abordarem objetos distintos, os estudos dialogam em torno de temas recorrentes, como a educação bilíngue, a mediação pela Libras, a triangulação entre Libras, língua portuguesa escrita e língua inglesa, as estratégias pedagógicas, os materiais didáticos e as práticas desenvolvidas em diferentes contextos educacionais.

Esse conjunto de produções constitui a base empírica da análise comparativa apresentada nas seções seguintes. A Tab. 2 sintetiza os trabalhos que compõem o corpus desta pesquisa, apresentando informações referentes à autoria, ao ano de publicação, ao tipo de trabalho, à base de localização, ao título e ao objetivo de cada estudo selecionado.

Tabela 2 - Trabalhos que compõem o *corpus* da pesquisa.

Autor(a) (ano)	Tipo de Trabalho	Base de Localização	Título	Objetivo
Coura (2016)	Dissertação	BDTD	Inglês na palma da mão: letramento crítico e ensino de inglês para alunos surdos.	Compreender se o letramento crítico pode contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita em LI por estudantes surdos e para a construção de um posicionamento crítico diante de questões sociais.

Autor(a) (ano)	Tipo de Trabalho	Base de Localização	Título	Objetivo
Moraes (2018)	Tese	CAPEs	A triangulação Libras-português-inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira.	Analisar os efeitos das práticas pedagógicas e das interações desenvolvidas em aulas de LI mediadas por Libras e LP, nos ensinos Fundamental e Médio, a partir dos relatos de professores, tradutores e intérpretes de Libras.
Almeida (2023)	Tese	CAPEs	<i>Writing in English</i> : tecendo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para surdos.	Analisar, em uma escola pública do Recife, o processo de desenvolvimento da escrita em LI por estudantes surdos que utilizam a Libras como meio de comunicação.
Rabello (2023)	Dissertação	BDTD	Um estudo sobre o uso de materiais didáticos em aulas de inglês para surdos, mediadas pela Libras, em uma instituição de ensino médio pública bilíngue.	Analisar e descrever quais materiais didáticos são utilizados e como são empregados em aulas de LI para estudantes surdos mediadas pela Libras, verificando também seu alinhamento com o projeto pedagógico da instituição.
Ferreira (2024)	Dissertação	BDTD	O ensino de língua inglesa para o aluno surdo no contexto da educação inclusiva.	Compreender como o ensino de LI é desenvolvido em uma turma do 2º ano do Ensino Médio de uma escola regular inclusiva com estudantes surdos, considerando a atuação de professores, alunos e intérpretes.

Fonte: elaborado pela autora³.

Além das categorias analíticas, considerou-se o contexto político e normativo em que as pesquisas foram produzidas, uma vez que as transformações legais influenciam diretamente a organização da educação bilíngue para estudantes surdos. Nesse sentido, o reconhecimento legal da Libras pela Lei nº 10.436, de 2002, sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 2005, a inserção da educação bilíngue de surdos na LDB pela Lei nº 14.191, de 2021, e a instituição da PNEBS pela Portaria MEC nº 588, de 2026, representam avanços no reconhecimento dos direitos linguísticos dessa população.

Mais do que reconstituir esse percurso normativo, interessou compreender como as pesquisas analisadas indicam a distância entre o reconhecimento formal desses direitos e sua concretização nas práticas educacionais. Assim, buscou-se identificar em que medida os estudos apontam mudanças nas condições de ensino ou se permanecem dificuldades relacionadas à centralidade da LP, à formação dos profissionais, à mediação pela Libras, aos materiais didáticos e à participação dos estudantes.

³ Obras anteriores ao recorte temporal, como Campello (2008) e Lodi (2013), foram utilizadas na fundamentação teórica, mas não integram o *corpus* da análise.

4.1 Concepções de surdez e educação bilíngue

A análise das produções indica que as concepções de surdez adotadas pelos pesquisadores influenciam diretamente a maneira como compreendem a escolarização e a aprendizagem de LI por estudantes surdos. Embora apresentem enfoques distintos, os estudos aproximam-se, em diferentes graus, de uma perspectiva sociocultural ou socioantropológica, na qual a surdez não se reduz a uma condição clínica ou à ausência de audição. Nessa compreensão, a Libras, a experiência visual, a cultura e a identidade surdas constituem dimensões centrais da formação dos sujeitos e de suas condições de acesso ao conhecimento.

Essas diferentes concepções ultrapassam o campo teórico e repercutem diretamente na organização das práticas pedagógicas, na seleção dos recursos didáticos e na forma como o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa é concebido. Assim, compreender a perspectiva adotada em cada estudo é fundamental para interpretar as propostas educacionais discutidas ao longo desta pesquisa.

Campello (2008) desenvolve essa concepção a partir da experiência visual e da participação dos sujeitos surdos em uma comunidade linguística e cultural própria. Para a autora, a surdez deve ser reconhecida como diferença e experiência visual, e não como patologia a ser corrigida. A Libras ocupa papel central nesse processo porque, além de possibilitar a comunicação, participa da constituição e da reafirmação da cultura e da identidade surdas. Embora sua pesquisa não trate especificamente da aprendizagem de LI, sua discussão permite compreender que o ensino destinado a estudantes surdos precisa considerar formas visuais de significação e os modos pelos quais esses sujeitos constroem conhecimento.

Coura (2016), por sua vez, também distingue a perspectiva clínico-terapêutica da concepção socioantropológica da surdez, mas acrescenta uma comparação entre diferentes contextos educacionais. Segundo o autor, “[...] a escola bilíngue foca em uma perspectiva sócio-antropológica da surdez que vê o surdo como diferente, respeitando sua cultura e língua” (Coura, 2016, p. 60). Entretanto, observa que a escola inclusiva, embora frequentemente adote esse discurso, ainda mantém práticas orientadas por uma lógica clínica e por modelos elaborados para estudantes ouvintes. Essa contradição repercute no ensino de LI, uma vez que a presença física do estudante surdo no ensino comum não assegura que sua diferença linguística seja considerada no planejamento e na condução das aulas.

Em Moraes (2018) e Almeida (2023), a concepção bilíngue aparece diretamente associada à organização do repertório linguístico dos estudantes. Os autores reconhecem a Libras como L1 e língua de referência, enquanto a LP escrita integra a escolarização como L2

e a LI se acrescenta a esse percurso como língua adicional ou L3. Essa posição afasta a ideia de que o estudante surdo inicia a aprendizagem do inglês a partir de uma ausência linguística e permite compreendê-lo como sujeito que mobiliza conhecimentos e experiências anteriormente constituídos. Nesse contexto, a educação bilíngue oferece, uma base consistente para que a LI seja incorporada a um repertório já existente, e não ensinada como simples extensão de práticas fundamentadas na oralidade.

Ferreira (2024), por sua vez, reconhece que os sujeitos surdos integram uma comunidade caracterizada não apenas pelo uso de uma língua própria, mas também por experiências culturais específicas. Entretanto, os resultados de sua pesquisa revelam uma distância entre esse reconhecimento e as práticas observadas na escola inclusiva. Nas aulas analisadas, a oralidade permanecia como principal meio de comunicação, a metodologia atendia prioritariamente aos estudantes ouvintes e o acesso dos estudantes surdos ao conteúdo dependia de explicações em português posteriormente interpretadas em Libras. Nessa perspectiva, a inclusão formal não resultava necessariamente em condições efetivas de aprendizagem da LI.

A comparação entre os estudos que compõem o corpus demonstra que o reconhecimento da Libras como primeira língua constitui um consenso entre as pesquisas analisadas. Entretanto, elas divergem quanto à forma como esse princípio se materializa nas práticas pedagógicas, demonstrando que os avanços conceituais ainda não são plenamente acompanhados por mudanças na organização do ensino. Coura (2016) problematiza as concepções que orientam os diferentes modelos de escolarização; Moraes (2018) e Almeida (2023) destacam a organização bilíngue e plurilíngue do percurso educacional; e Ferreira (2024) indica, a partir da realidade observada, que o reconhecimento discursivo das especificidades linguísticas não assegura sua incorporação às práticas escolares.

Esses resultados aproximam-se da perspectiva de Campello (2008), que enfatiza a visualidade como dimensão cultural e constitutiva dos sujeitos surdos. Embora sua obra não integre o corpus desta pesquisa, sua contribuição permite compreender que a consideração da Libras no ensino deve envolver também o reconhecimento da experiência visual surda na organização das práticas pedagógicas.

Uma educação efetivamente bilíngue não se caracteriza apenas pela presença da Libras, do intérprete ou de estudantes surdos no espaço escolar. Sua efetivação depende do lugar ocupado pela Língua de Sinais na interação, na mediação pedagógica e na organização do ensino. Enquanto a escola permanece estruturada a partir da oralidade e das experiências dos estudantes ouvintes, a diferença linguística tende a ser tratada como obstáculo individual. Em contrapartida, quando a Libras, a cultura, a identidade e a experiência visual são reconhecidas

como elementos constitutivos do processo educacional, criam-se condições mais coerentes para a participação dos estudantes surdos e para a aprendizagem da língua inglesa

As concepções de surdez não representam apenas diferentes perspectivas teóricas. Elas influenciam diretamente a organização curricular, a escolha das estratégias pedagógicas, a seleção dos recursos didáticos e a forma como a aprendizagem da língua inglesa é compreendida no contexto da educação bilíngue. Essas evidências constituem o ponto de partida para compreender os desafios linguísticos discutidos na categoria seguinte, uma vez que a organização bilíngue influencia diretamente as formas de acesso e aprendizagem da língua inglesa.

4.2 Desafios linguísticos na aprendizagem da Língua Inglesa

A aprendizagem da língua inglesa por estudantes surdos caracteriza-se por um percurso linguístico no qual coexistem línguas com modalidades e funções distintas. Essa organização exige compreender os desafios envolvidos no ensino de uma língua adicional aos estudantes surdos cujo percurso educacional se estrutura prioritariamente a partir da Libras e da língua portuguesa escrita.

Nesse contexto, a Libras ocupa o lugar de primeira língua (L1) e de principal referência linguística; a língua portuguesa, acessada predominantemente em sua modalidade escrita, constitui a segunda língua (L2); e a língua inglesa integra esse repertório como língua adicional (L3). Desse modo, a aprendizagem do inglês não se inicia em um vazio linguístico, mas mobiliza conhecimentos e experiências anteriormente constituídos. Assim, o processo de aprendizagem da LI por estudantes surdos ocorre em um percurso linguístico no qual coexistem línguas de modalidades e funções distintas

As pesquisas analisadas atribuem diferentes interpretações a essa organização linguística. Moraes (2018) compreende a língua adicional como aquela que se acrescenta ao repertório preexistente do estudante e destaca que, no caso dos surdos, a construção de sentidos em LI envolve a mediação pela Libras e a relação com a LP escrita. Almeida (2023), por outro lado, enfatiza que, embora o português e o inglês sejam línguas oral-auditivas, seu acesso por estudantes surdos ocorre predominantemente por meio da leitura e da escrita. Nessa perspectiva, a modalidade escrita não representa, nesse contexto, uma substituição precária da oralidade, mas uma via de aprendizagem coerente com as condições linguísticas desses estudantes.

Os estudos convergem, portanto, ao reconhecer que a articulação entre Libras, LP escrita e LI constitui parte do processo de aprendizagem, e não uma interferência que deva ser eliminada. A principal diferença encontra-se no enfoque adotado: Moraes (2018) concentra-se

nas relações entre as línguas e nos agentes envolvidos na mediação, enquanto Almeida (2023) aprofunda o papel da escrita e das práticas de linguagem no contato com a LI. Em ambos os casos, evidencia-se que a aprendizagem depende da mobilização dos repertórios linguísticos já desenvolvidos e da compreensão das especificidades de cada língua.

Essa organização não significa que a Libras, a LP e a LI exerçam funções equivalentes. A Libras participa da compreensão, da interação e da construção de conceitos, enquanto a LP escrita pode servir como apoio ao registro, à comparação e ao acesso a determinadas estruturas linguísticas. A LI, por sua vez, permanece como objeto da aprendizagem. O desafio consiste em permitir que o estudante mobilize as línguas que já conhece sem transformar a aula de inglês em uma sucessão permanente de traduções ou em uma atividade conduzida predominantemente em português.

As produções analisadas também afastam a compreensão de que as transferências entre línguas representem ausência de competência. Moraes (2018) observa que a Libras e a LP podem ser mobilizadas quando o estudante ainda não domina determinados vocábulos ou estruturas da LI. Esses usos constituem estratégias para sustentar a comunicação e construir sentidos na nova língua. Em perspectiva semelhante, Coura (2016) chega a uma compreensão semelhante ao indicar que habilidades desenvolvidas na Libras e na LP escrita podem apoiar a leitura e a produção em inglês, sem que o estudante precise abandonar seu repertório linguístico anterior.

A leitura e a escrita assumem, nesse processo, posição central. Coura (2016) destaca que a compreensão de textos escritos por estudantes surdos se apoia em uma base linguística visual-espacial, na qual a Libras participa da atribuição de sentidos. Almeida (2023), igualmente, argumenta que a escrita deve ser reconhecida como uma via legítima de acesso à LI. Ao analisar as produções realizadas nas oficinas, o autor afirma que “os resultados sinalizam a possibilidade daquilo que é visto por alguns como impossível: a escrita do surdo em uma terceira língua” (Almeida, 2023, p. 147). A passagem não apenas confirma a possibilidade de produção escrita em inglês, mas demonstra que essa aprendizagem pode ocorrer quando as atividades consideram o repertório linguístico, a participação e as formas de acesso dos estudantes surdos.

O vocabulário também aparece como um aspecto atravessado pela triangulação linguística. A apresentação isolada de palavras ou sua simples correspondência entre Libras, LP e LI não assegura a aprendizagem. Moraes (2018) considera problemática a utilização recorrente da datilologia quando a soletração não contribui para a construção do significado. Almeida (2023) igualmente indica que o ensino não deve limitar-se à exposição de itens lexicais e estruturas descontextualizadas. O desafio não está apenas em apresentar um sinal ou uma

tradução equivalente, mas em permitir que o vocabulário seja compreendido e utilizado em situações de leitura, escrita e produção de sentidos.

Figura 1 - Atividade de vocabulário sobre alimentos com ocorrência de alternância entre o português e o inglês



Fonte: Ferreira, 2024⁴.

A ocorrência apresentada na Figura 1 não deve ser compreendida apenas como erro ou como prática a ser evitada. Ao escrever “frango” no espaço correspondente a *chicken*, o estudante mobiliza um elemento de seu repertório linguístico para responder à atividade e demonstrar que reconhece o alimento representado. Embora a produção evidencie que o vocábulo esperado em língua inglesa ainda não foi empregado, a alternância entre as línguas pode funcionar como estratégia de construção de sentido e como ponto de partida para a ampliação do repertório em LI. Cabe ao professor, portanto, reconhecer o conhecimento já manifestado pelo estudante e, a partir dele, favorecer a apropriação da forma correspondente em inglês.

A atuação do intérprete evidencia outra dificuldade relacionada ao trânsito entre as línguas. Moraes (2018) ressalta que a presença desse profissional não assegura automaticamente o acesso à LI, sobretudo quando não há domínio suficiente da língua estrangeira ou quando existem dificuldades na articulação entre Libras, LP e inglês.

Nessas condições, a mediação pode proporcionar acesso ao tema geral da aula sem necessariamente favorecer a aprendizagem da língua-alvo. A datilologia, a tradução posterior da fala docente e a transferência direta de palavras mostram-se insuficientes quando não estão

⁴ Essa figura ilustra um caso de alternância de códigos ou *code-switching* entre o inglês (LA) e o português (L2), possivelmente com função de preenchimento lexical, já que parece que a palavra “*chicken*” não era conhecida pelo aluno. Assim, a alternância de código se configurou como estratégia discursiva, a fim de se atingir o objetivo comunicativo previamente pretendido. (Ferreira, 2024, p. 105).

articuladas à compreensão e ao contato efetivo com a LI. Os efeitos desse desequilíbrio aparecem de maneira particularmente clara quando Moraes (2018) sintetiza uma das situações de ensino analisadas:

[...] a prática docente tem como objetivo o ensino do inglês, o que se faz através do português. Em alguns momentos, os alunos pareciam estar aprendendo apenas língua portuguesa e cidadania, o que pode ser ainda mais confuso para os surdos. O que se ensina é sobre a língua, não se ensina a língua [...] (Moraes, 2018, p. 115-116).

O trecho demonstra que o problema não está na presença da LP, na abordagem de questões relacionadas à cidadania ou na circulação entre as línguas, mas no modo como esses elementos são articulados ao objetivo da aula. Parte-se, neste trabalho, da compreensão de que a língua não constitui apenas um código, mas uma prática social por meio da qual os sujeitos expressam sentidos, constroem identidades e participam da vida social e política. Nessa perspectiva, a formação para a cidadania também integra o aprendizado de línguas. A crítica formulada por Moraes (2018), portanto, não parece se dirigir à abordagem da cidadania em si, mas ao fato de que a explicação, a interação e a apresentação do conteúdo se concentram no português, enquanto o inglês ocupa uma posição secundária, embora constitua formalmente o objeto de aprendizagem da aula.

A pesquisa de Ferreira (2024) torna essa dificuldade visível no contexto escolar observado. Nas aulas analisadas, a oralidade permanecia como principal meio de comunicação e a metodologia atendia prioritariamente aos estudantes ouvintes. O acesso dos estudantes surdos ocorria por meio de explicações em português posteriormente interpretadas em Libras e de materiais diferenciados, o que não lhes garantia contato equivalente com a LI. Quando o estudante ouvinte recebe diretamente o conteúdo em inglês e o estudante surdo recebe principalmente sua tradução, cria-se uma distância em relação ao próprio objeto de aprendizagem.

Essa constatação aproxima Ferreira (2024) das preocupações apresentadas por Moraes (2018), embora as pesquisas adotem objetos e procedimentos distintos. Moraes evidencia os problemas envolvidos na mediação entre as três línguas e entre os profissionais participantes das aulas, enquanto Ferreira demonstra como essas dificuldades se concretizam quando a organização pedagógica permanece centrada na oralidade. Almeida (2023) concentra-se nas possibilidades oferecidas pela modalidade escrita, enquanto Coura (2016) destaca a mobilização do repertório linguístico e do letramento na construção de sentidos em inglês.

Apesar dos diferentes enfoques adotados, há convergência quanto ao papel da Libras como principal referência linguística para muitos estudantes surdos e à possibilidade de a LP escrita apoiar a aprendizagem da LI. A leitura e a escrita também são reconhecidas como modalidades mais coerentes com as condições de acesso desses estudantes, por possibilitarem o contato visual e direto com o conteúdo, sua retomada e a construção de sentidos sem dependência exclusiva da oralidade. Essa acessibilidade pode ser ampliada pela mediação em Libras, pelo uso de recursos visuais e pela organização espacial das informações.

Moraes (2018) privilegia a mediação entre línguas e profissionais; Coura (2016), a leitura, a escrita e a mobilização do repertório; Almeida (2023), o desenvolvimento da escrita em LI; e Ferreira (2024), a distância entre esses princípios e as práticas observadas na escola inclusiva.

A triangulação entre Libras, LP e LI pode, portanto, favorecer a aprendizagem quando reconhece as funções distintas das línguas e utiliza os repertórios existentes para ampliar o contato com o inglês. Ela se torna um obstáculo quando a LP assume posição dominante, quando a Libras é reduzida à tradução posterior do conteúdo ou quando o estudante permanece sem acesso direto à LI escrita. O desafio linguístico central não consiste em impedir a circulação entre as línguas, mas em organizá-la de modo que a mediação contribua para a construção de sentidos e para o desenvolvimento efetivo da língua inglesa.

4.3 Estratégias pedagógicas no ensino de Língua Inglesa

Esta subseção discute as estratégias pedagógicas identificadas nos estudos que compõem o corpus, considerando as formas de mediação linguística, os recursos empregados e a organização das atividades destinadas ao ensino de língua inglesa para estudantes surdos. A análise será desenvolvida a partir da articulação entre os trabalhos selecionados, buscando compreender as possibilidades e os limites das práticas apresentadas.

Moraes (2018) concentra-se na articulação entre línguas e profissionais; Ferreira (2024) evidencia os limites de práticas centradas na oralidade; Coura (2016) destaca o letramento crítico; Almeida (2023) enfatiza a escrita e os gêneros discursivos; e Rabello (2023) examina a seleção e a adaptação dos recursos empregados. A comparação indica que a acessibilidade não decorre de uma estratégia isolada, mas da articulação entre mediação linguística, planejamento docente, modalidade escrita, visualidade e participação dos estudantes.

A Libras ocupa papel recorrente nessas estratégias, mas sua presença assume funções distintas nas práticas analisadas nos estudos. Em Moraes (2018), ela participa da interação e da construção de sentidos; em Ferreira (2024), a interpretação posterior de explicações

originalmente orais evidencia os limites de uma aula que não foi planejada desde o início para contemplar o estudante surdo.

Essa limitação é explicitada quando a autora afirma que “a metodologia utilizada pela professora atende apenas ao aluno ouvinte, já que a modalidade oral é o principal meio de comunicação” (Ferreira, 2024, p. 7). O trecho demonstra que a presença do intérprete e da Libras não modifica, por si só, uma prática organizada a partir das condições de acesso dos estudantes ouvintes. A mediação apresenta maior potencial quando integra o planejamento docente e favorece o contato com a LI, não quando apenas traduz uma aula previamente concebida para ouvintes.

As práticas de leitura e escrita constituem outro eixo recorrente. Coura (2016) relaciona o ensino da língua inglesa ao letramento crítico e à discussão de temas socialmente relevantes. Almeida (2023), por sua vez, trabalha com gêneros discursivos e situações nas quais a escrita desempenha funções comunicativas reconhecíveis. Nos dois casos, o estudante deixa de realizar apenas exercícios isolados e passa a mobilizar a LI em atividades relacionadas à produção de sentidos. O potencial dessas estratégias encontra-se na contextualização da aprendizagem e na possibilidade de articular compreensão, vocabulário e produção escrita sem depender de relações entre audição, fala e pronúncia.

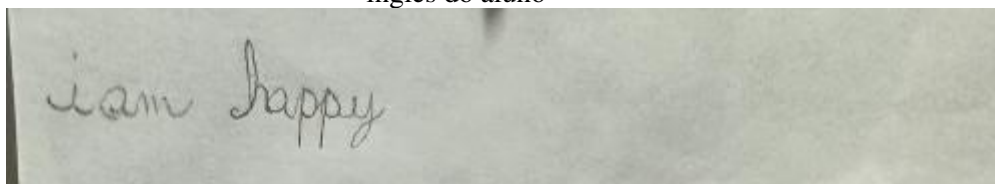
Figura 2 - Atividade “*How Are You Feeling Today?*”, com sentimentos representados visualmente e a estrutura *I am...* Os estudantes primeiro observam as imagens, realizam inferências e sinalizam os sentimentos em Libras; depois são conduzidos à produção escrita em inglês



Fonte: Almeida, 2023⁵.

⁵ Verifica-se a sequência pedagógica concreta: visualidade, mediação pela Libras, compreensão vocabular e produção em LI, defendida por Almeida.

Figura 3 - Atividade “*How Are You Feeling Today?*”. Primeira experiência de escrita em inglês do aluno



Fonte: Almeida (2023).

Imagens, vídeos, jogos e tecnologias digitais também aparecem associados às práticas pedagógicas. Coura (2016) utiliza imagens e vídeos em atividades de letramento crítico, enquanto Rabello (2023) discute materiais multimodais e ferramentas digitais empregados nas aulas de LI. Ferreira (2024), por outro lado, demonstra que a oferta de material diferenciado não assegura a aprendizagem quando as atividades são simplificadas e permanecem pouco articuladas ao conteúdo trabalhado com a turma. Esses recursos não constituem estratégias autônomas: seu potencial depende da função que desempenham na atividade e das oportunidades que oferecem para leitura, escrita, comparação e produção em LI.

A adaptação de atividades e materiais constitui outra estratégia recorrente, mas não deve ser confundida com a redução indiscriminada das expectativas de aprendizagem. Rabello (2023) evidencia que professores frequentemente assumem a criação e a modificação dos recursos diante da oferta institucional limitada. Spasiani (2018) mostra que as intervenções podem incidir sobre a extensão, a sequência, a composição e a disposição das atividades. A pertinência de cada escolha depende dos objetivos linguísticos e das necessidades identificadas.

Adaptar, portanto, não significa simplificar o conteúdo ou oferecer ao estudante surdo uma atividade com nível de exigência inferior. Uma atividade com imagens pode favorecer a participação e ainda explorar pouco o inglês; da mesma forma, um material escrito pode permanecer inacessível quando reproduz instruções e formas de organização fundamentadas em pressupostos oral-auditivos. Quando a adaptação reduz antecipadamente a complexidade das tarefas, corre-se o risco de limitar o contato com a língua inglesa e de produzir desigualdades nas oportunidades de aprendizagem.

A análise das estratégias permite concluir que apresentam maior potencial as práticas que articulam Libras, leitura e escrita, contextualização, visualidade e planejamento docente, mantendo a língua inglesa como objeto efetivo da atividade. A presença do intérprete não substitui a mediação do professor; imagens e vídeos não asseguram desenvolvimento linguístico; e materiais adaptados não são necessariamente acessíveis. As estratégias tornam-se mais promissoras quando permitem ao estudante compreender e produzir sentidos em inglês,

mobilizar seus repertórios anteriores e participar das práticas propostas sem redução antecipada das expectativas de aprendizagem.

Em síntese, nas produções analisadas, as estratégias que aparecem com maior frequência são a mediação pela Libras, o trabalho com leitura e escrita, a contextualização dos conteúdos, o emprego de recursos visuais e a adaptação de atividades e materiais. Embora os estudos enfatizem aspectos distintos, suas contribuições mostram-se complementares para a construção de práticas mais acessíveis ao ensino de língua inglesa para estudantes surdos.

4.4 Recursos didáticos e visualidade

Os estudos analisados indicam que a acessibilidade dos recursos didáticos não decorre automaticamente da presença de imagens, vídeos ou tecnologias. Ela depende da forma como o conteúdo, a linguagem e as informações são organizadas, bem como de sua articulação com a Libras, com a modalidade escrita e com os objetivos da aprendizagem. A visualidade, nesse sentido, não corresponde à simples utilização de suportes visuais, mas constitui um princípio capaz de orientar a elaboração, a adaptação e o emprego pedagógico dos materiais.

Essa distinção é importante porque nem todo material que apresenta imagens ou elementos gráficos considera, necessariamente, as formas visuais de construção de sentidos dos estudantes surdos. Com base na análise dos estudos que compõem o corpus e em diálogo com a concepção de visualidade discutida na fundamentação teórica, compreende-se que a visualidade envolve a organização dos enunciados, a disposição das informações, a sequência das ações propostas e a relação entre os diferentes modos de representação. Portanto, mais do que acrescentar ilustrações, é necessário planejar materiais que favoreçam a compreensão, a participação e o contato efetivo com a língua inglesa.

Campello (2008) evidencia essa diferença ao analisar uma experiência desenvolvida na *Gallaudet University*. Ao observar aulas de matemática ministradas por um professor surdo a estudantes surdos estrangeiros, a autora identifica que a dificuldade não estava necessariamente no conceito abordado, mas na linguagem e na organização do livro didático, elaboradas a partir de formas de raciocínio destinadas a estudantes não surdos. A experiência levou à transformação do material:

Como desejava que o livro didático de matemática fosse transformado contendo nele uma didática para Surdos que facilitasse o entendimento com enunciados mais claros possíveis, empenhou-se, juntamente com seus alunos, na produção de uma didática baseada nos aspectos da visualidade na educação de Surdos. [...] as consignas e explicações elaboradas pelo raciocínio dos não-surdos diferem grandemente daquelas orientadas pelo pensamento visual dos

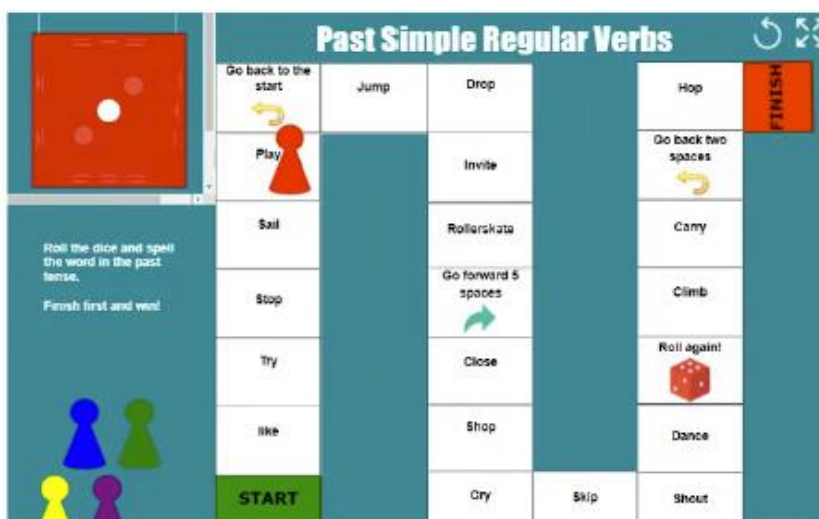
Surdos ao ponto de trazer problemas ao ensino de uma equação que em princípio é simples. (Campello, 2008, p. 128-129).

A experiência analisada permite compreender que a visualidade não atua apenas como apoio ilustrativo, pois alcança a formulação dos enunciados, a sequência das informações e os caminhos utilizados para construir o conceito. Ainda no contexto da *Gallaudet University*, Campello (2008) menciona o *Manipulative Visual Language*, sistema suplementar que empregava símbolos visualmente organizados para auxiliar a construção de frases em inglês.

Embora as experiências tenham ocorrido em contexto distinto do brasileiro, elas evidenciam que a acessibilidade exige reorganizar a própria linguagem do material, e não apenas acrescentar elementos visuais a conteúdos previamente formulados. Sua principal contribuição não está na reprodução direta dos recursos utilizados, mas na compreensão de que a acessibilidade exige reorganizar a linguagem e a estrutura do material. Assim, não basta acrescentar elementos visuais a conteúdos previamente formulados segundo pressupostos oral-auditivos.

Entre as produções que compõem o *corpus*, Rabello (2023) dedica-se mais diretamente aos materiais didáticos e identifica uma oferta institucional limitada de recursos específicos, fazendo com que sua seleção, criação e adaptação recaiam frequentemente sobre os professores. A autora analisa imagens, vídeos, jogos, ferramentas digitais e formas de organização espacial, mas seus resultados também demonstram que materiais aparentemente visuais podem permanecer extensos, confusos ou pouco relacionados aos objetivos da atividade. Tornar um material visual não significa aumentar indiscriminadamente a quantidade de ilustrações, mas articular os diferentes modos de representação ao texto, às instruções, às ações linguísticas propostas e aos repertórios dos estudantes.

Figura 4 - Jogo online utilizado na aula síncrona de inglês com alunos surdos



Fonte: Rabello, 2023.

Coura (2016) e Rabello (2023) convergem ao tratar os recursos como parte da articulação entre Libras, LP escrita e LI. Em Coura, imagens e vídeos participam de práticas de letramento crítico e oferecem elementos para leitura, discussão e construção de posicionamentos. Em Rabello, o foco recai sobre as condições de elaboração, seleção e adaptação de materiais coerentes com a experiência visual e linguística dos estudantes. Nos dois casos, o valor pedagógico não se encontra no suporte em si, mas na função que ele desempenha para a compreensão, a participação e o uso da LI.

Na situação representada na Fig. 4, o caráter visual e lúdico do jogo não foi suficiente para assegurar a compreensão da proposta. Rabello (2023) relata que os intérpretes não tiveram acesso prévio ao recurso, as instruções precisaram ser retomadas durante a aula e parte dos estudantes permaneceu confusa, o que evidencia que recursos digitais também dependem de planejamento e mediação linguística.

Os estudos complementares e os resultados de Ferreira (2024) ajudam a delimitar os limites desses recursos. Spasiani (2018) demonstra que uma atividade pode favorecer interação e participação por meio de imagens, mas explorar pouco a língua-alvo. Ferreira, de forma complementar, observa que a utilização de material diferenciado não assegurava acesso equivalente ao inglês, especialmente quando as atividades apresentavam nível de dificuldade inferior ao esperado e permaneciam distantes do conteúdo desenvolvido com os demais estudantes. Assim, acrescentar imagens, separar atividades ou oferecer outro material não caracteriza, isoladamente, uma adaptação adequada.

Diante desse conjunto de achados, visualidade e recursos visuais não podem ser tratados como expressões equivalentes. Imagens, vídeos, jogos e tecnologias constituem suportes cujo valor depende da maneira como são organizados e utilizados. Um material torna-se mais acessível quando sua linguagem, seus enunciados, sua sequência e sua disposição favorecem a construção de sentidos e o contato com a LI, permitindo que a Libras e a LP escrita atuem como mediadoras sem substituir o inglês como objeto de aprendizagem.

Nesse processo, a Libras e a língua portuguesa escrita podem atuar como mediadoras da compreensão, sem substituir o inglês como objeto de aprendizagem. A acessibilidade, portanto, não se limita à aparência visual do recurso, mas envolve planejamento, intencionalidade pedagógica e articulação entre as diferentes línguas presentes no percurso educacional dos estudantes surdos.

4.5 Lacunas ou desafios da produção científica

A identificação de lacunas precisa considerar os limites do *corpus* e do percurso de busca adotado. As observações desta seção não pretendem representar a totalidade da produção brasileira sobre o ensino de LI para estudantes surdos, mas indicar recorrências e aspectos ainda pouco desenvolvidos entre os estudos selecionados. As cinco pesquisas contemplam objetos distintos, como letramento crítico, triangulação linguística, desenvolvimento da escrita, materiais didáticos e práticas em uma escola inclusiva. Essa diversidade permite construir um panorama comparativo do campo, embora delimitado a um número reduzido de contextos, participantes e experiências educacionais.

A quantidade restrita de trabalhos encontrados constitui, por si só, um primeiro dado relevante. Em 2016, Coura já observava que “[...] ainda hoje há registros limitados em Linguística Aplicada no que se refere ao ensino de inglês na Educação Básica para alunos surdos [...]” (Coura, 2016, p. 19). As pesquisas posteriores presentes no *corpus* ampliaram a discussão ao examinar a mediação entre Libras, LP e LI, a escrita em inglês, os materiais didáticos e as práticas inclusivas. Ainda assim, o conjunto localizado no recorte de 2015 a 2026 permanece reduzido, especialmente diante da diversidade de realidades linguísticas, regionais e institucionais que compõem a educação de surdos no Brasil.

Embora parte das pesquisas tenha sido realizada na Educação Básica e em instituições públicas, os estudos não permitem comparar de maneira sistemática diferentes etapas escolares, regiões do país e modelos de escolarização. Coura (2016) examina uma turma formada por estudantes surdos em uma instituição especializada; Almeida (2023) acompanha oficinas voltadas ao desenvolvimento da escrita; Rabello (2023) investiga materiais em uma instituição pública bilíngue; e Ferreira (2024) observa uma escola regular inclusiva. A variedade desses contextos amplia a compreensão do tema, mas também evidencia a necessidade de estudos comparativos que analisem como o ensino de LI se organiza em escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas, considerando as condições concretas de cada realidade.

A escrita em língua inglesa e a triangulação entre Libras, LP escrita e LI constituem outro campo que demanda aprofundamento. Almeida (2023) demonstra a possibilidade de estudantes surdos produzirem textos em uma terceira língua, enquanto Moraes (2018) evidencia a complexidade das mediações linguísticas presentes nas aulas. Contudo, o *corpus* ainda apresenta poucas pesquisas que acompanhem esse desenvolvimento por períodos mais extensos, observando transformações na leitura, no vocabulário, na organização textual e na autonomia dos estudantes. Também importa investigar como essas aprendizagens se relacionam ao momento de aquisição da Libras, ao domínio da LP escrita e às diferentes trajetórias de escolarização, sem tratar os estudantes surdos como um grupo homogêneo.

A formação dos profissionais e a organização do trabalho pedagógico aparecem como desafios recorrentes. Moraes (2018) e Ferreira (2024) evidenciam dificuldades na articulação entre professores e intérpretes, na distribuição de responsabilidades e no acesso direto dos estudantes à LI. A presença do intérprete pode favorecer a interação e a compreensão, mas não substitui o planejamento do professor nem resolve automaticamente as dificuldades produzidas por metodologias centradas na oralidade. Permanecem pouco exploradas propostas de formação que articulem conhecimentos sobre ensino de línguas, Libras, educação bilíngue e visualidade, bem como experiências de planejamento colaborativo entre os profissionais envolvidos.

A disponibilidade, a produção e a avaliação dos materiais didáticos constituem igualmente questões que merecem maior atenção. Rabello (2023) demonstra que a seleção, a criação e a adaptação dos recursos recaem frequentemente sobre iniciativas individuais dos professores, diante da oferta institucional limitada.

As pesquisas analisadas apresentam imagens, vídeos, jogos, tecnologias e materiais adaptados como possibilidades relevantes, mas ainda são necessárias pesquisas que avaliem sua efetividade em situações concretas de aprendizagem. Não basta verificar se o estudante participou da atividade ou compreendeu seu tema geral; é preciso examinar se o recurso favoreceu leitura, escrita, ampliação vocabular e produção de sentidos em LI.

Dentro desses limites, o presente TCC não pretende preencher as lacunas identificadas nem propor uma metodologia única para o ensino de LI a estudantes surdos. Sua contribuição consiste em reunir e analisar produções com objetos, contextos e procedimentos distintos e organizá-las comparativamente a partir das concepções de surdez, dos desafios linguísticos, das estratégias pedagógicas e dos recursos didáticos.

A sistematização realizada permite reconhecer uma convergência importante: as pesquisas analisadas afirmam a centralidade da Libras, da modalidade escrita e da visualidade, mas esses princípios nem sempre se concretizam em práticas capazes de manter a LI como objeto efetivo da aprendizagem. Ao explicitar a distância entre o reconhecimento teórico das especificidades linguísticas dos estudantes surdos e a organização das práticas pedagógicas, o trabalho oferece um panorama delimitado do campo, fortalece a compreensão dos desafios existentes e aponta questões relevantes para novas investigações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem de língua inglesa por estudantes surdos não pode ser compreendida como simples extensão de metodologias elaboradas para estudantes ouvintes, acrescida posteriormente de interpretação em Libras ou de recursos visuais. A análise das cinco produções que constituem o *corpus* demonstrou que esse processo ocorre em um contexto linguístico complexo, no qual Libras, língua portuguesa escrita e língua inglesa coexistem com funções distintas e participam da construção de sentidos. As condições de aprendizagem dependem, portanto, da forma como essas línguas, as modalidades de acesso, os materiais e as mediações pedagógicas são organizados no contexto educacional.

As produções analisadas convergem para uma concepção sociocultural da surdez, marcada pelo reconhecimento da Libras, da identidade, da cultura e da experiência visual como dimensões constitutivas dos sujeitos surdos. Essa perspectiva afasta interpretações centradas exclusivamente na deficiência e permite compreender a diferença linguística como elemento estruturante da escolarização. Entretanto, nos resultados apresentados pelas produções que compõem o corpus, verificou-se uma distância recorrente entre esse reconhecimento teórico e sua concretização pedagógica.

Entre as categorias construídas, os desafios linguísticos ocuparam posição central por atravessarem as demais dimensões da análise. A Libras constitui, para muitos estudantes surdos, a principal referência para a compreensão, a interação e a elaboração de conhecimentos. A LP escrita integra esse percurso como segunda língua, vinculada à escolarização e à participação social, enquanto a LI se acrescenta como língua adicional e, nessa configuração, como terceira língua. Essa relação não representa apenas uma sequência de aquisição, pois cada língua assume funções específicas e estabelece diferentes relações com as práticas de leitura, escrita e comunicação.

A articulação entre Libras, LP escrita e LI pode favorecer a aprendizagem quando permite ao estudante mobilizar conhecimentos linguísticos e conceituais anteriormente constituídos. Comparações lexicais e estruturais, explicações em Libras e registros em LP podem oferecer apoio à compreensão da nova língua. Contudo, essa circulação precisa ser pedagogicamente organizada. Quando a LP assume posição dominante durante toda a atividade, ou quando a Libras é empregada apenas para traduzir conteúdos sem assegurar contato com a língua-alvo, a LI pode permanecer periférica.

O desafio não consiste em eliminar as línguas já conhecidas, mas em utilizá-las como recursos de mediação sem retirar do inglês sua posição de objeto efetivo da aprendizagem. A

análise das produções que compõem o corpus, em diálogo com a fundamentação teórica adotada neste trabalho, permite compreender que práticas baseadas exclusivamente na escuta, na pronúncia, na repetição oral ou na correspondência entre som e grafia não contemplam adequadamente as formas pelas quais estudantes surdos usuários de Libras acessam línguas oral-auditivas.

Nesse percurso, a modalidade escrita apresenta-se como uma via legítima e central de acesso à LI, especialmente para estudantes surdos que não acessam essa língua prioritariamente pela modalidade oral-auditiva. A leitura e a escrita, quando associadas a textos contextualizados, gêneros discursivos e finalidades comunicativas reconhecíveis, ampliam as possibilidades de compreensão e produção de sentidos. Isso não implica reduzir o ensino ao reconhecimento de palavras ou à cópia de estruturas, mas organizar o contato com a LI de forma compatível com a experiência linguística e visual dos estudantes.

A análise das estratégias pedagógicas demonstrou que não existe um recurso ou método que, isoladamente, garanta acessibilidade. Isso envolve propostas que articulem a língua inglesa a atividades contextualizadas, recursos visuais e materiais didáticos acessíveis, considerando os repertórios linguísticos e as formas de acesso dos estudantes surdos. Uma prática pode ser visualmente atrativa, promover participação e ainda explorar pouco a língua inglesa. Da mesma forma, um material adaptado pode facilitar o acesso às instruções sem necessariamente favorecer a construção de conhecimentos linguísticos.

A visualidade precisa ser compreendida como princípio de organização pedagógica, e não como simples acréscimo de elementos imagéticos. Isso envolve a disposição das informações, a clareza dos enunciados, a relação entre texto e imagem, a possibilidade de acompanhar visualmente as interações e a criação de condições para leitura e produção em LI. O valor de um recurso visual não decorre de sua presença ou de sua sofisticação tecnológica, mas de sua articulação com os objetivos linguísticos e com as formas de acesso dos estudantes.

A adaptação também não deve ser confundida com redução antecipada do conteúdo. Modificar a extensão de uma atividade, reorganizar sua sequência, reformular instruções, oferecer modelos ou diversificar formas de acompanhamento pode tornar o ensino mais acessível sem diminuir os conhecimentos trabalhados. As produções examinadas evidenciam ainda que os estudantes surdos não formam um grupo homogêneo. Trajetórias escolares, momentos de aquisição da Libras, experiências com a LP escrita e graus de autonomia distintos exigem mediações diferenciadas. A acessibilidade não decorre da oferta de uma resposta única, mas da possibilidade de ajustar as condições de participação e acompanhamento, preservando as expectativas de aprendizagem.

Os resultados permitem compreender que o principal desafio não está na ausência de estratégias, recursos ou reconhecimento da Libras. As pesquisas apresentam diferentes possibilidades de ensino e registram avanços na compreensão das especificidades linguísticas dos estudantes surdos. A dificuldade reside, sobretudo, em reorganizar o ensino de LI a partir dessas especificidades, de modo que visualidade, modalidade escrita, mediação linguística, planejamento e interação componham uma prática coerente. Enquanto esses elementos forem empregados de maneira fragmentada, permanecerá o risco de assegurar acesso ao tema da aula sem garantir acesso suficiente à língua inglesa.

As lacunas observadas precisam ser interpretadas dentro dos limites do *corpus* e do percurso metodológico adotado. As produções apontam a necessidade de ampliar pesquisas desenvolvidas na Educação Básica e em escolas públicas, acompanhar práticas bilíngues em diferentes contextos, investigar com maior profundidade a produção escrita em inglês e avaliar os efeitos das estratégias e dos materiais utilizados. Também permanecem desafios relativos à formação de professores e intérpretes, à disponibilidade de recursos específicos e à articulação entre os profissionais. Os avanços normativos no reconhecimento da educação bilíngue representam conquistas importantes, mas sua existência não modifica automaticamente as condições concretas de escolarização.

A pesquisa possui limitações próprias de seu delineamento bibliográfico. Não foram observadas diretamente práticas escolares nem ouvidos estudantes, professores ou intérpretes. O *corpus* foi delimitado pelas bases consultadas, pelas combinações de descritores, pela disponibilidade integral das produções e pelo recorte temporal de 2015 a 2026. Por essa razão, os resultados não representam a totalidade das pesquisas brasileiras nem podem ser generalizados para todos os contextos de aprendizagem de LI por estudantes surdos.

Mesmo com essas limitações, a comparação das produções permitiu aproximar estudos desenvolvidos em realidades distintas e reconhecer questões que atravessam o campo. A contribuição da pesquisa está na articulação entre concepções de surdez e educação bilíngue, desafios linguísticos, estratégias pedagógicas, recursos didáticos e visualidade, demonstrando que essas dimensões não podem ser tratadas separadamente. Uma estratégia somente se torna acessível quando considera quem aprende, por meio de quais línguas, em quais modalidades e com quais possibilidades de participação.

Conclui-se que a aprendizagem de LI por estudantes surdos depende de uma organização pedagógica que reconheça a Libras como língua de referência, atribua centralidade à modalidade escrita, incorpore a experiência visual e mantenha o inglês como objeto efetivo da atividade. Essa organização não requer o abandono dos repertórios anteriormente

constituídos, mas sua mobilização consciente na ampliação das possibilidades linguísticas e comunicativas do estudante. Pesquisas futuras poderão aprofundar essas relações mediante o acompanhamento de práticas escolares e, especialmente, pela participação direta de estudantes surdos na elaboração e na avaliação das estratégias destinadas à sua aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Matheus Lucas de. ***Writing in English***: tecendo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para surdos. 2023. 199 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCAP_3c6e18457131bed1953dde1ea895b1ff. Acesso em: 29 maio 2026.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL**. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.
- BRASIL**. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 25 jun. 2026.
- BRASIL**. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.
- BRASIL**. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 05 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação**. Portaria MEC nº 588, de 2 de julho de 2026. Institui a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos – PNEBS. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 123-C, p. 1, 3 jul. 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnebs/arquivos/portariamecn588de2dejunhode2026.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2026.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 29 maio 2026.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual: uso de estratégias de ensino de inglês aplicáveis aos alunos surdos. *Communitas*, Rio Branco, v. 7, n. 15, p. 152–161, 2023. DOI: <https://doi.org/10.29327/268346.7.15-11>. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6219>. Acesso em: 09 jul. 2026.

COURA, Felipe de Almeida. **Inglês na palma da mão: letramento crítico e ensino de inglês para alunos surdos**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/96c5c5f8-ad1d-4459-bf7c-2429ae8f06ab/content>. Acesso em: 30 maio 2026.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Grupos de estudos por área**. Curitiba, ago. 2007. Disponível em: <https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/view.php?ref=22722>. Acesso em: 12 jul. 2026.

FERREIRA, Athená Menezes. **O ensino de língua inglesa para o aluno surdo no contexto da educação inclusiva**. 2024. 148 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/items/6e0a867b-424d-4c9a-a2c3-8f42ba89029a>. Acesso em: 29 jun. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49–63, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 maio 2026.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

MORAES, A. H. C. **A triangulação Libras-português-inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira**. 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/262689>. Acesso em: 04 jun. 2026.

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

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

RABELLO, Nicole da Cruz. **Um estudo sobre o uso de materiais didáticos em aulas de inglês para surdos, mediadas pela Libras, em uma instituição de ensino médio pública bilíngue**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/252583?show=full>. Acesso em: 29 maio 2026.

SANTOS, Samir Rosa dos. Produção de materiais para o ensino de inglês na educação de jovens e adultos surdos. **Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 21–33, 2025. DOI:
<https://doi.org/10.20395/re.2024.47.21-33>. Disponível em:
<https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1926>. Acesso em: 11 jul. 2026.

SPASIANI, Monique Vanzo. **Ensino de inglês para alunos surdos: materiais didáticos e estratégias de ensino**. 2018. 216 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/items/30726fbb-9b4b-4791-8c05-8601c3f3b5c9>. Acesso em: 11 jul. 2026.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.