



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
ESCOLA DE HUMANIDADES, DIREITO, ECONOMIA E GESTÃO

JOSÉ JEFFERSON LEÔNCIO CAVALCANTI

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA ESCRITA PARA SURDOS
BILÍNGUES: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS CIENTÍFICAS

RECIFE

2025

JOSÉ JEFFERSON LEÔNCIO CAVALCANTI

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA ESCRITA PARA SURDOS
BILÍNGUES: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS CIENTÍFICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Escola de Humanidades, Direito, Economia e Gestão da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Flávia Tavares da Costa Ramos

Linha de Pesquisa: Aquisição, Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem em suas diversas manifestações

RECIFE

2025

C377e Cavalcanti, José Jefferson Leôncio.
O ensino-aprendizagem de língua inglesa escrita para surdos bilíngues : contribuições de pesquisas científicas / José Jefferson Leôncio Cavalcanti, 2025.
117 f. : il.

Orientador(a): Flávia Tavares da Costa Ramos.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2025.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Educação bilíngue.
3. Surdos - Educação. 4. Educação básica. I. Título.

CDU 802.0

Luciana Vidal CRB4/1338

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

Prof. Dr. Pe. Pedro Rubens Ferreira Oliveira, S.J. (Reitor)

Prof. Dr. Pe. Delmar Araújo Cardoso, S.J. (Vice-Reitor)

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Profa. Dr.^a Valdenice José Raimundo (Pró-Reitora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Profa. Dr.^a Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo (Coordenadora)

Profa. Dr.^a Elaine Pereira Daróz (Vice-coordenadora)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Prof. Dr. Danilo Vaz Curado R. M. Costa (Diretor)


JOSÉ JEFFERSON LEÔNCIO CAVALCANTI

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA ESCRITA PARA SURDOS
BILÍNGUES: CONTRIBUIÇÕES DE PESQUISAS CIENTÍFICAS**

Banca Examinadora:



Prof.^a Dr.^a Flávia Tavares da Costa Ramos
Orientadora - Universidade Católica de Pernambuco



Prof. Dr. Robson Anselmo Tavares de Melo
Examinador interno – Pós-doutorando em Ciências da Linguagem



Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Examinador externo - Universidade Federal de Rondonópolis - UFR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus familiares e amigos.

À comunidade surda pela qual tenho apreço.

Aos pesquisadores e profissionais da educação que tornam a educação para os surdos possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o meu alicerce e o combustível que me move.

Aos meus pais, Simone e José Ijamo, pelo apoio constante aos meus estudos e por vibrar com cada uma de minhas conquistas. Sou eternamente grato a vocês dois.

Aos meus irmãos, Jéssica e Geidson, pelo apoio, por ouvirem as minhas angústias e por cada palavra de positividade e incentivo.

À minha tia, Maria Antônia, por sempre torcer pelas minhas conquistas.

À minha orientadora, Profa. Dra. Flávia Tavares da Costa Ramos, por me acolher, por não soltar a minha mão nos momentos de adversidade e por sua imensa compreensão.

Aos professores que compuseram a banca, Prof. Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes e Prof. Dr. Robson Anselmo Tavares de Melo, por compartilharem seus conhecimentos, pelas considerações significativas e por tornarem leve a defesa desta dissertação.

Aos amigos que fiz durante o mestrado e àqueles que torceram por mim ao longo da jornada.

Aos professores que cruzaram meu caminho e generosamente compartilharam seus saberes.

Ao PPGCL, por me acolher, e à UNICAP, por ser a minha segunda casa desde a graduação.

À CAPES, pelo apoio financeiro fundamental para a concretização deste sonho.

ΕΠÍΓΡΑΦΕ

“To learn a foreign language is to learn to respect the Other in his difference, it is to acquire a sense of the relative and the spirit of tolerance.”

(Claire Kramersch)

RESUMO

O ensino-aprendizagem da língua inglesa escrita para alunos surdos da Educação Básica no contexto educacional inclusivo brasileiro apresenta desafios significativos devido a barreiras linguísticas, metodológicas e estruturais. Assim, diante desse cenário, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar contribuições de pesquisas acadêmicas, isto é, dissertações e teses, sobre o respectivo ensino. Como objetivos específicos se propõe a realizar um levantamento e seleção de pesquisas científicas acadêmicas realizadas nos últimos quatro anos, em repositórios universitários. Textos esses que se proponham a categorizar convergências e divergências sobre o respectivo processo didático. Neste contexto, configura-se como uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, fundamentada em pesquisa bibliográfica e na Análise de Conteúdo de Bardin, por meio da técnica de Análise Temática. Metodologicamente, os textos recortados foram submetidos às três etapas clássicas da Análise de Conteúdo: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Salientamos que, entre outros pontos, pesquisas científicas, de forma geral, evidenciam dificuldades relacionadas à necessidade de consolidação da Libras e da mediação pelo português escrito, lacunas nas políticas públicas e na infraestrutura escolar comprometem o acesso equitativo ao ensino da língua inglesa, mas também apontam soluções promissoras, como metodologias ativas, materiais didáticos e estratégias bilíngues que valorizam a Libras como primeira língua e o português como segunda. As pesquisas já apresentadas sobre o ensino de inglês escrito para surdos na Educação Básica ajudam a refletir e apontar um horizonte em que o ensino-aprendizagem dessa língua desponte como mais promissor no que se refere a estratégias didático-metodológicas. Em síntese, esta pesquisa se propõe a ofertar à academia e à sociedade um estudo o qual se propõe refletir sobre a necessidade de fomentar, cada vez mais, o ensino da língua inglesa para alunos surdos da educação básica.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem. Alunos Surdos. Educação Básica. Língua Inglesa Escrita.

ABSTRACT

The teaching and learning of written English for deaf students in Basic Education within the inclusive Brazilian educational context presents significant challenges due to linguistic, methodological, and structural barriers. In light of this scenario, this research aims to analyze contributions from academic studies - namely dissertations and theses - regarding the teaching of written English to this population. The specific objectives are to survey and select academic scientific research produced in the past four years, available in university repositories, focusing on texts that propose to categorize convergences and divergences within this teaching-learning process. In this context, the research adopts a qualitative approach, with a descriptive character, grounded in bibliographic research and Bardin's Content Analysis, using the technique of Thematic Analysis. Methodologically, the selected texts were subjected to the three classical stages of Content Analysis: pre-analysis, material exploration, and treatment of results followed by interpretation. It is noteworthy that, among other aspects, scientific research in general highlights difficulties related to the need for the consolidation of Libras and mediation through written Portuguese. Gaps in public policies and school infrastructure hinder equitable access to English language teaching. However, these studies also point to promising solutions, such as active methodologies, teaching materials, and bilingual strategies that value Libras as the first language and Portuguese as the second. Existing research on the teaching of written English to deaf students in Basic Education contributes to reflection and outlines a more promising future for the teaching-learning of this language, especially in terms of didactic-methodological strategies. In summary, this study aims to offer academia and society a contribution that reflects on the growing need to promote the teaching of the English language to deaf students in Basic Education.

Keywords: Teaching and Learning. Deaf Students. Basic Education. Written English Language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dimensões de bilinguismo de Hamers	20
Quadro 2: Combinações de palavras-chave e número de resultados	52
Quadro 3: Trabalhos selecionados	56
Quadro 4: Tecnologias digitais e estratégias visuais no ensino de inglês para surdos	78
Quadro 5: Práticas pedagógicas e demandas profissionais no ensino bilíngue de surdos	82
Quadro 6: Colaboração docente, Libras e apoio institucional na inclusão linguística	92
Quadro 7: Percepções familiares sobre surdez e Libras no processo de inclusão	96
Quadro 8: Formação profissional e desafios institucionais no ensino de inglês para surdos	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE-BS – Atendimento Educacional Especializado Bilíngue de Surdos
ASL – *American Sign Language* (Língua Americana de Sinais)
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CA/UFSC - Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EF - Ensino Fundamental
EI - Educação Infantil
EM - Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
IE - Intérprete educacional
IES - Instituição de Ensino Superior
LA - Língua adicional
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LE – Língua estrangeira
LF - Língua francesa
LI - Língua inglesa
Libras - Língua Brasileira de Sinais
LP - Língua portuguesa
PNE - Plano Nacional de Educação
PPGCL – Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem
PPP - Projeto Político Pedagógico
TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TILSP - Tradutor e intérprete de Língua de Sinais e Língua Portuguesa
UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE	18
2.1	BILINGUISMO E SUJEITOS SURDOS BILÍNGUES.....	18
2.2	EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS.....	25
2.2.1	A Libras e seus efeitos no desenvolvimento global da pessoa surda	31
2.2.2	Língua portuguesa escrita	35
3	ENSINO DA LÍNGUA INGLESA ESCRITA	39
3.1	REFLEXÕES ACERCA DOS TERMOS L2, LE E LA	39
3.2	ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA SURDOS.....	41
4	METODOLOGIA	47
4.1	ABORDAGEM DE PESQUISA.....	47
4.2	TIPO DE PESQUISA.....	48
4.3	MÉTODO DE PESQUISA.....	48
4.4	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	50
4.5	PROCEDIMENTOS E ESTRATÉGIAS DE ANÁLISE.....	57
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	60
5.1	DESCRIÇÃO DAS PESQUISAS SELECIONADAS.....	60
5.1.1	Pesquisa 1 - TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos	60
5.1.2	Pesquisa 2 - Writing in english: tecendo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para surdos	61
5.1.3	Pesquisa 3 - Aprendizagem de língua estrangeira por estudantes surdos: o ensino de língua inglesa na rede municipal de Três Lagoas	63
5.1.4	Pesquisa 4 - A democracia deliberativa atando e desatando nós nas políticas educacionais: por um inglês inclusivo.....	64
5.1.5	Pesquisa 5 - O ensino de língua inglesa para o aluno surdo no contexto da educação inclusiva	66
5.1.6	Pesquisa 6 - O intérprete educacional no Ensino Fundamental em disciplinas de língua estrangeira no Colégio de Aplicação da UFSC: cenários e perspectivas.....	67

5.1.7	Pesquisa 7 - Aprendizagem móvel (M-learning) e ensino de inglês para estudantes surdos: possibilidades e desafios.....	69
5.1.8	Pesquisa 8 - A formação de professores de línguas estrangeiras para o contexto bi/plurilíngue (surdo e ouvinte): um diálogo entre o previsto, o praticado e a perspectiva translíngue.....	72
5.2	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	73
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	110

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro tem se intensificado, refletindo-se em legislações, políticas públicas e práticas pedagógicas que buscam assegurar o direito à educação de qualidade para todos os alunos. No caso dos alunos surdos, essa inclusão envolve especificidades linguísticas e culturais que não podem ser ignoradas, especialmente quando se trata do ensino de línguas. A Libras, reconhecida como a primeira língua da comunidade surda no Brasil, desempenha um papel central na mediação do conhecimento, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico desses sujeitos. No entanto, no contexto educacional inclusivo, a presença da Libras ainda é, muitas vezes, insuficientemente valorizada ou compreendida, especialmente no que diz respeito ao ensino de uma nova língua, a exemplo da LI.

O ensino-aprendizagem de LI escrita para surdos na Educação Básica representa, portanto, um desafio complexo, que demanda a articulação de políticas linguísticas inclusivas, metodologias bilíngues, formação docente adequada e recursos pedagógicos acessíveis. Trata-se de um campo que, embora ainda pouco explorado, reveste-se de extrema relevância diante da crescente demanda por práticas pedagógicas que considerem a diversidade linguística e as necessidades específicas dos alunos surdos. Além disso, aprender uma nova língua, como a LI, pode proporcionar à pessoa surda o acesso a novos saberes, culturas e oportunidades acadêmicas e profissionais, ampliando sua participação social.

Diante dessa realidade, esta dissertação tem como objetivo geral analisar as contribuições de pesquisas acadêmicas - especificamente teses e dissertações - que abordam o ensino-aprendizagem de língua inglesa escrita para alunos surdos na Educação Básica, dentro do contexto educacional inclusivo brasileiro. A pesquisa se orienta pelos seguintes objetivos específicos: (i) realizar o levantamento de pesquisas acadêmicas publicadas nos últimos quatro anos, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com foco no ensino-aprendizagem de língua inglesa escrita para surdos; (ii) selecionar os trabalhos a partir de critérios de inclusão e exclusão previamente estabelecidos; e (iii) categorizar convergências e divergências encontradas nas pesquisas selecionadas, buscando compreender os principais desafios e soluções apontadas.

A justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa reside na constatação de que, apesar dos avanços legais e teóricos em torno da Educação Bilíngue de surdos, o ensino de uma nova língua, como a LI, continua a enfrentar entraves significativos. Entre os principais obstáculos identificados estão: a fragilidade na formação de professores para o trabalho com alunos surdos em contextos inclusivos; a ausência de materiais didáticos adequados; a falta de articulação entre professores e intérpretes; e a escassez de metodologias que valorizem a Libras como língua de instrução e a LP como segunda língua. No entanto, algumas pesquisas têm apontado caminhos promissores, como o uso de tecnologias digitais, metodologias ativas e estratégias bilíngues que consideram as especificidades da comunidade surda. Nesse sentido, esta dissertação busca reunir, analisar e discutir os achados de diferentes pesquisas acadêmicas, oferecendo um panorama atualizado sobre o tema e contribuindo para o avanço do conhecimento na área.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo, fundamentada em levantamento bibliográfico e ancorada na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), com ênfase na técnica de Análise Temática. As teses e dissertações que compõem o corpus da pesquisa foram analisadas segundo as três etapas clássicas desse método: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, seguidos de interpretação. Os dados foram organizados a partir de temas amplos, definidos com base na recorrência de assuntos identificados durante as leituras. A partir desses temas, foram construídos quadros temáticos que apresentam os subtemas, a identificação das pesquisas analisadas e as respectivas convergências e divergências observadas. Esses quadros estão dispostos ao final de cada seção de análise temática, funcionando como sínteses visuais dos principais achados discutidos.

Espera-se, com isso, contribuir para a ampliação do debate sobre o ensino-aprendizagem de LI escrita para alunos surdos, fornecendo subsídios que possam orientar práticas pedagógicas mais inclusivas e fundamentadas, além de inspirar novas investigações e políticas voltadas à promoção do direito linguístico e educacional desses alunos.

Esta dissertação está organizada em seis seções. A seção 1 apresenta a introdução ao tema, contextualizando o problema de pesquisa, o objetivo geral e específicos, a justificativa, a relevância do estudo e a metodologia utilizada.

A seção 2 discute o bilinguismo e a Educação Bilíngue, com foco na constituição dos sujeitos surdos bilíngues, nas dimensões do bilinguismo aplicadas à surdez e na importância da Libras como língua de instrução e da LP escrita como segunda língua no contexto educacional.

A seção 3 aborda o cenário do ensino de LI escrita para surdos no Brasil, com reflexões conceituais sobre os termos L2, LE e LA e uma análise dos principais desafios e possibilidades para a promoção de um ensino inclusivo e bilíngue de LI como LA.

A seção 4 descreve a metodologia adotada, caracterizando a pesquisa como qualitativa, de natureza descritiva e bibliográfica, com análise fundamentada na técnica de Análise Temática proposta por Bardin.

A seção 5 apresenta a análise e discussão dos resultados obtidos a partir do corpus selecionado, inicialmente descrevendo individualmente as pesquisas analisadas e em seguida organizando os dados em categorias temáticas com base nas convergências e divergências encontradas.

Por fim, a seção 6 traz as considerações finais, nas quais são retomados os principais achados, discutidas suas implicações para o campo da Educação Bilíngue e do ensino de LA para surdos e indicadas possíveis direções para futuras investigações.

2 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

2.1 Bilinguismo e sujeitos surdos bilíngues

Discutir sobre os diversos conceitos e tipos de bilinguismo assim como identificar as características que classificam um indivíduo como bilíngue é fundamental para a discussão desta dissertação, especialmente no contexto da surdez, o foco deste estudo.

Definir o bilinguismo não é uma tarefa fácil, pois há diversas tipologias e concepções para tal. Cada definição reflete abordagens distintas e especificidades, sendo elas fatores determinantes na caracterização de um indivíduo bilíngue. Flory e Sousa (2009, p. 36) destacam essa complexidade ao afirmar que “Um mesmo indivíduo pode ser classificado em diferentes definições de Bilinguismo, dependendo da perspectiva adotada”.

No início do século XX, como apontado por Vitor (2016 *apud* Serafim, 2022), o bilinguismo foi considerado na sua definição e o interesse acadêmico pelo bilinguismo ganhou força a partir da década de 1950, quando surgiram as primeiras pesquisas com foco na mensuração do grau de bilinguismo dos sujeitos. Esses estudos eram predominantemente quantitativos, centrando-se, por exemplo, na quantidade de vocábulos e léxicos. Foi nesse contexto que surgiram os termos “*bilíngue ideal*”, “*bilinguismo completo*” e “*bilinguismo equilibrado*”, frequentemente usados como sinônimos.

Somado a isso, Grosjean (1989a) diz que a busca pelo “verdadeiro” bilíngue recorreu a testes linguísticos e psicolinguísticos¹ baseados na noção de “equilíbrio” entre as línguas. Essa concepção tradicional que pressupõe que um bilíngue deva ter

¹ Grosjean (1989a) também comenta no seu trabalho que os testes utilizados com os bilíngues eram muitas vezes utilizados com monolíngues e que raramente levavam em consideração as necessidades diferenciais do bilíngue para as duas línguas. Além disso, o pesquisador ressalta que, caso os testes não fossem extinguidos, precisariam ser substancialmente adaptados.

domínio equivalente em ambas as línguas ainda permeia o senso comum e, em alguns casos, influencia o pensamento de alguns pesquisadores.

Atualmente, diversas áreas do conhecimento como a neurociência, a linguística cognitiva, a psicolinguística, entre outras, confirmam o bilinguismo como um interesse amplo e multifacetado, investigado sob diferentes perspectivas que buscam compreendê-lo em toda a sua complexidade (Jr, Weissheimer e Marcelino, 2013). Segundo esses autores, a dificuldade em definir o bilinguismo tem sido apontada ao longo de décadas por diferentes pesquisadores de referência, como Bloomfield (1933), Thiery (1978), White (2003) e Meisel (2011).

Bloomfield (1993), por exemplo, define um indivíduo bilíngue como aquele que possui competência linguística em uma segunda língua equivalente à de um falante nativo e, de acordo com Savedra (2009), o bilinguismo é limitado somente a duas línguas.

No entanto, como alertam Butler e Hakuta (2004), não há um consenso na literatura sobre o que caracteriza um sujeito bilíngue. Macnamara (1966 *apud* Jr, Weissheimer e Marcelino, 2013) propõe uma definição mais abrangente, considerando bilíngue qualquer indivíduo que possua ao menos uma das habilidades comunicativas: fala, escuta, leitura ou escrita em uma língua diferente da sua primeira.

Por outro lado, Wei (2000 *apud* Megale, 2005) argumenta que o termo “bilíngue” se refere a indivíduos que falam duas línguas, mas destaca que essa definição deve incluir diferentes graus de proficiência, bem como sujeitos que utilizam mais de duas línguas. Essa visão está aprovada à proposta de Grosjean (1989) que defende que um bilíngue é aquele que faz uso de duas ou mais línguas, rejeitando a ideia de um bilíngue ideal.

A definição de bilinguismo pode ser considerada a partir de diferentes perspectivas e níveis, incluindo os âmbitos individual, interpessoal, intergrupar e social, conforme aponta Megale (2005). E, acrescentado a isso, Nobre e Hodges (2010, p. 182) destacam que

[...] o conceito de bilinguismo depende do enfoque da discussão que se realiza, ou seja, da perspectiva que se assume; seja ela linguística, cognitiva,

sociolinguística, neurolinguística, etc., posto que em alguns enfoques determinados critérios são mais fortemente relevantes e evidenciados do que em outros.

Segundo Megale (2005), o bilinguismo é frequentemente interpretado de maneira unidimensional² com foco exclusivo na competência linguística, desconsiderando outras dimensões. Em contrapartida, Hamers e Blanc (2000 *apud* Megale, 2005) defendem que o bilinguismo deve ser compreendido como um fenômeno multidimensional, sendo essencial analisar o contexto no qual ocorre para que sua definição seja adequada à realidade em que se insere. De forma mais específica, Mello (2010) amplia essa perspectiva ao caracterizar o bilinguismo como uma questão que envolve aspectos sociológicos do contexto, incluindo local, participantes, situação, tópico e função da interação, indo além da mera avaliação da competência linguística do indivíduo.

Com base no estudo de Megale (2005), o quadro a seguir, extraído de sua pesquisa, apresenta diversas dimensões de bilinguismo conforme a abordagem de Hamers e Blanc (2000, p. 26), fornecendo uma categorização detalhada dos diferentes tipos de bilinguismo não discutidos até o momento³.

Quadro 1 - Dimensões de bilinguismo de Hamers

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	Bilingüismo Balanceado	L1=L2
	Bilingüismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2
Organização Cognitiva	Bilingüismo Composto	1 representação para 2 traduções

² Mello (2010) denomina isso como “características do indivíduo” quanto aos graus variados de competência e diferentes modos de fala.

³ Ver Wei (2000, p. 4-5) para conferir a tabela na qual mostra 37 tipos diferentes de pessoas bilíngues.

	Bilingüismo Coordenado	2 representações para 2 traduções
Idade de Aquisição	Bilingüismo Infantil	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Simultâneo	L1 e L2 adquirido ao mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquirida posteriormente a L1
	Bilingüismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilingüismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	Bilingüismo Endógeno	Presença da L2 na comunidade
	Bilingüismo Exógeno	Ausência da L2 na comunidade
Status das línguas	Bilingüismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilingüismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade Cultural	Bilingüismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilingüismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou L2
	Bilingüismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2

	Bilingüismo Descultural	Sem identidade cultural
--	-------------------------	-------------------------

Fonte: Megale (2005, p. 6)

No Quadro 1, foram apresentados diversos tipos de bilinguismo, no entanto, é fundamental mencionar outros tipos que não foram abordados por Megale (2005) como o *bilinguismo de minoria (ou bilinguismo popular)* e o *bilinguismo de elite*. Embora o autor não explore comunidades linguísticas específicas no quadro, é possível discutir esses dois tipos de bilinguismo e os grupos a eles pertencentes, incluindo as dimensões bilíngues apresentadas anteriormente. Contudo, é importante ressaltar que nosso foco é o bilinguismo de minoria, no qual os surdos estão inseridos. No entanto, também será apresentada a definição de bilinguismo de elite, embora esse siga uma abordagem distinta.

O bilinguismo de minoria caracteriza-se pela necessidade de um falante em aprender uma língua majoritária, enquanto sua primeira língua ocupa uma posição minoritária. Segundo Serafim (2022), a aprendizagem de uma segunda língua torna-se essencial para o sucesso acadêmico e profissional, uma vez que o uso exclusivo da primeira língua pode não ser suficiente para garantir o acesso pleno a essas oportunidades.

Sob essa perspectiva, essas características podem estar associadas à diglossia, conceito que Bassani (2015, p. 10) define como

[...] termo usado para referir-se a um tipo de especialização funcional entre línguas, em que a língua utilizada em casa e em outras situações de nível pessoal de interação entre os membros da comunidade é diferente daquela que é usada em outras funções sociais, como, por exemplo, a linguagem oficial do governo, da mídia e da escola.

Um exemplo concreto dessa realidade é a comunidade surda, cujos membros têm a Libras como primeira língua e, para se inserirem plenamente na sociedade majoritariamente composta por ouvintes, precisam aprender a LP.

Já o bilinguismo de elite caracteriza-se pela escolha voluntária do falante em aprender e utilizar uma língua majoritária, como ocorre com aqueles que optam por aprender a LI. Diferentemente do bilinguismo de minoria, esse tipo de bilinguismo está

predominantemente associado a indivíduos de classe média e alta que, ao iniciarem o aprendizado de uma nova língua, geralmente não enfrentam barreiras educacionais ou políticas (Serafim, 2022).

As dimensões de bilinguismo situadas no Quadro 1 podem ser aplicadas aos surdos bilíngues brasileiros, considerando as características sociológicas do contexto, conforme mencionado anteriormente.

A competência relativa refere-se ao nível de domínio das línguas e quando esse domínio é equitativo, denomina-se **bilinguismo equilibrado**. No entanto, Grosjean (1989b, 2010) questiona essa perspectiva, argumentando que os bilíngues, incluindo os surdos, utilizam suas línguas de forma complementar, adaptando-se às demandas sociais e comunicativas. Para os surdos, a Libras predomina nas interações cotidianas, enquanto a LP escrita é essencial para a educação e o mercado de trabalho. Assim, o bilinguismo deve ser desenvolvido funcionalmente e não por comparação com falantes monolíngues.

Já o **bilinguismo dominante**, por sua vez, ocorre quando há maior proficiência e preferência por uma das línguas. No caso dos surdos brasileiros, essa dominância pode se manifestar de diferentes formas: alguns têm maior fluência na Libras e domínio limitado da LP, enquanto outros, especialmente oralizados, apresentam maior competência na LP e menor fluência na Libras. Essa variação é influenciada pelo ambiente familiar, acesso à educação bilíngue e contexto social, refletindo mais as condições de aprendizagem do que uma escolha individual.

A aprendizagem de uma segunda língua, geralmente a LP, pode ocorrer em diferentes momentos da vida, caracterizando diferentes tipos de bilinguismo:

- Quando adquirido antes dos 10 ou 11 anos de idade, caracteriza-se como **bilinguismo infantil**;
- Caso a Libras e a LP sejam aprendidas simultaneamente, desde que o ambiente e a interação favoreçam esse processo - como em famílias ouvintes que se comunicam nas duas línguas com seus filhos surdos, especialmente se esses possuírem um nível de surdez que permita alguma percepção auditiva - essa situação configura um **bilinguismo simultâneo**;

- Quando a LP é adquirida posteriormente a Libras, o que ocorre na maioria dos casos, trata-se de um **bilíngüismo consecutivo**;
- Se a LP é adquirida entre os 11 e 17 anos, caracteriza-se um **bilíngüismo adolescente**;
- Após os 17 anos, quando o surdo decide aprender a LP, o característico é classificado como **bilíngüismo adulto**.

Além da idade de aquisição de uma segunda língua, o bilíngüismo pode ser classificado quanto à coexistência de idiomas dentro de uma comunidade. O **bilíngüismo endógeno** ocorre quando duas línguas fazem parte da tradição linguística da comunidade, como acontece com a Libras e a LP na comunidade surda brasileira. A Libras é a língua natural dos surdos, enquanto a LP, especialmente em sua modalidade escrita, é ensinada e utilizada para a comunicação com ouvintes, além de ser fundamental para o acesso à educação, ao mercado de trabalho e outros contextos sociais. No entanto, a proficiência em LP varia entre os surdos, dependendo do acesso à Educação Bilíngüe.

Em contrapartida, o **bilíngüismo exógeno** ocorre quando uma segunda língua é adquirida por influência externa, sem fazer parte da tradição linguística original da comunidade. Um exemplo disso é a comunidade indígena *Ka'apor*, no Maranhão, que desenvolveu sua própria língua de sinais, a Língua de Sinais Urubu-Ka'apor, sem contato direto com a Libras ou a LP em seu cotidiano. Quando há aprendizagem da Libras ou da LP nesses contextos, isso geralmente ocorre devido a intervenções externas, como políticas educacionais ou de interação com falantes dessas línguas.

Outro fator relevante na análise do bilíngüismo é o status das línguas envolvidas. Nesse sentido, há duas formas principais:

- **Bilíngüismo subtrativo**: ocorre quando a segunda língua substitui a primeira, levando à perda progressiva da língua de origem. Segundo Silva e Hübner (2015 *apud* Silva e Hübner, 2021), há casos em que professores não consideram a Libras como uma língua natural e que essa língua não possui o mesmo prestígio que as línguas orais. Essa concepção pode propiciar um ambiente onde a Libras assuma um caráter subtrativo e a língua oral é

adquirida com prejuízo na primeira língua. Lambert (1977 *apud* Silva e Hübner, 2021) configura a situação como bilinguismo subtrativo.

- **Bilinguismo aditivo:** caracteriza-se pela soma de uma nova língua sem prejuízo da primeira, como se propõe na Educação Bilíngue de surdos, em que a LP está incorporada ao repertório linguístico dos surdos sem substituir a Libras (Lambert, 1977 *apud* Silva e Hübner, 2021).

Por fim, a relação entre bilinguismo e identidade cultural também apresenta diferentes configurações entre os surdos:

- **Bilinguismo bicultural:** ocorre quando os surdos bilíngues transitam entre a cultura surda e a cultura ouvinte, identificando-se com ambos e participando dos dois contextos sociais e linguísticos;
- **Bilinguismo monocultural:** caracteriza-se pela identificação exclusiva com uma das culturas - seja a cultura surda, centrada na Libras ou a cultura ouvinte, baseada na LP;
- **Bilinguismo acultural:** em alguns casos, especialmente entre surdos oralizados, pode haver uma preferência exclusiva pela LP falada, sem o uso da Libras. Assim, muitos passam a se identificar apenas com o ouvinte cultural, o que pode impactar sua relação com a comunidade surda;
- **Bilinguismo descultural:** embora raro, ocorre quando um indivíduo surdo não se sente pertencente nem à cultura surda nem à cultura ouvinte.

No entanto, a maioria dos surdos bilíngues fortalece sua identidade linguística e cultural a partir do uso da Libras, sendo essa construção influenciada por suas experiências sociais, familiares e educacionais.

2.2 Educação Bilíngue para surdos

A Educação Bilíngue para surdos apresenta características distintas quando comparada à Educação Bilíngue para ouvintes. Essas diferenças são perceptíveis desde a motivação e a necessidade de aprender uma nova língua até o papel que essa língua desempenha na vida de tais indivíduos.

De modo geral, a aquisição de uma segunda língua por surdos tem como principal objetivo atender às demandas comunicacionais do cotidiano, especialmente em contextos em que a língua majoritária do país, frequentemente reconhecida como língua oficial, se faz necessária. Assim, a aprendizagem de uma segunda língua ocorre, preferencialmente, na modalidade escrita, já que, por não acessarem o componente sonoro da LP, os surdos desenvolvem suas habilidades comunicativas, sobretudo, por meio da leitura e escrita.

No contexto brasileiro, um exemplo ilustrativo dessa dinâmica são os surdos cuja primeira língua é a Libras. Para interagir com ouvintes, que em sua maioria não dominam a Libras, os surdos utilizam a LP na modalidade escrita como meio de comunicação.

Dessa forma, a Educação Bilíngue para surdos configura-se como um bilinguismo de minoria, no qual a aprendizagem da LP assume um caráter essencialmente comunicacional, dado que a sociedade majoritariamente ouvinte não compartilha do uso da Libras. Além disso, essa abordagem pode promover um bilinguismo aditivo, em que a LP não substitui a Libras, mas soma-se a ela, enriquecendo as possibilidades linguísticas do sujeito surdo. Ademais, o indivíduo surdo bilíngue é também considerado bicultural, pois transita entre a cultura da comunidade surda e a da comunidade ouvinte, ampliando suas possibilidades de interação e pertencimento social.

Antes que os surdos iniciem a aprendizagem da LP ou de qualquer outra língua, é fundamental que desenvolvam maturidade em sua primeira língua. Isso se deve ao fato de que a primeira língua não apenas constitui a identidade linguística dos sujeitos surdos, mas também lhes fornece subsídios necessários para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, socioafetivo e emocional (Pereira e Vieira, 2009).

Além disso, há uma questão central que deve ser considerada antes de planejar o ensino-aprendizagem de uma nova língua para surdos. Diferentemente da maioria dos ouvintes, que ingressam na escola com a LP já adquirida devido à exposição contínua ao *input* oral-auditivo dessa língua nas interações familiares, grande parte dos surdos não aprende a Libras no ambiente familiar. Estima-se que

90% dos surdos são filhos de pais ouvintes (Quadros, 1997; Sacks, 1998), os quais, em sua maioria, desconhecem a Libras e não compreendem a importância de a criança surda adquirir sua língua natural desde a infância - uma língua que, nesse caso, não é a LP.

A ausência dessa compreensão por parte dos pais pode resultar em uma aquisição tardia da linguagem. Como consequência, quando os surdos ingressam na escola, não apenas enfrentam o desafio de aprender a Libras, mas também precisam iniciar a aprendizagem da LP e outros componentes curriculares a exemplo da LI, acumulando demandas linguísticas que impactam diretamente seu desenvolvimento educacional e social.

No Brasil, a Educação Bilíngue para surdos foi inicialmente regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 que normatiza o uso e o ensino da Libras em todo o território nacional, assegurando seu reconhecimento como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas. No âmbito educacional, o decreto orienta a oferta de uma Educação Bilíngue, que respeite a Libras como primeira língua e a LP, na modalidade escrita, como segunda. Também estabelece diretrizes para a formação de professores, instrutores e intérpretes, além de prever a inclusão da Libras nos currículos de formação docente, contribuindo para a promoção da acessibilidade linguística e para o fortalecimento da identidade surda. Contudo, a efetivação plena da Educação Bilíngue ainda enfrenta entraves estruturais, como a escassez de profissionais qualificados, ausência de políticas locais e resistência à implementação de práticas pedagógicas bilíngues.

Posteriormente, a Educação Bilíngue passou a integrar também o PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014. A meta 4 do PNE prevê a universalização da educação básica para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e a estratégia 4.7 estabelece especificamente o compromisso com a oferta da Educação Bilíngue aos alunos surdos de 0 a 17 anos, seja em escolas e classes bilíngues, seja em escolas regulares inclusivas (Brasil, 2014).

Mais recentemente, a Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, alterou a LDB para instituir a Educação Bilíngue para surdos como uma modalidade educacional. De acordo com o art. 60-A da LDB, entende-se por Educação Bilíngue de surdos aquela oferecida em Libras como primeira língua e em LP escrita como segunda língua, podendo ocorrer em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues, escolas regulares ou polos específicos. A lei também determina que essa modalidade seja ofertada desde a EI, com possibilidade de extensão ao longo da vida, assegurando serviços de apoio como o AEE-BS, além da garantia de professores bilíngues com formação e especialização adequadas em nível superior, bem como a disponibilização de materiais didáticos acessíveis (Brasil, 2021).

O cenário educacional brasileiro é marcado por uma tensão entre as diretrizes oficiais de inclusão escolar e as reivindicações da comunidade surda. De um lado, as políticas educacionais valorizam o princípio da inclusão, defendendo a matrícula de alunos com deficiência, inclusive os surdos, em escolas regulares. Essa orientação está presente, por exemplo, na LDB que admite a oferta da Educação Bilíngue tanto em escolas bilíngues de surdos quanto em escolas inclusivas. De outro lado, a comunidade surda, por meio de suas organizações representativas, tem reiterado a preferência pela criação e fortalecimento de escolas e classes bilíngues específicas, entendendo que esses espaços são mais adequados ao desenvolvimento linguístico e cultural dos surdos, especialmente na fase de aquisição da Libras como primeira língua.

Essas perspectivas, embora distintas, não são necessariamente excludentes. A legislação reconhece a coexistência de diferentes arranjos educacionais, desde que respeitem os direitos linguísticos e culturais da população surda. No entanto, observa-se que, na prática, a maioria das matrículas de alunos surdos ocorre em escolas regulares inclusivas, realidade que se impõe por diversos fatores: a distribuição territorial desigual de escolas bilíngues; número insuficiente de alunos surdos para a oferta de escolas ou classes bilíngues; a carência de profissionais qualificados e as limitações orçamentárias dos sistemas de ensino.

Diante desse cenário, o presente trabalho não assume uma posição normativa quanto ao tipo de escola mais adequado, mas delimita seu foco ao contexto educacional inclusivo por refletir a realidade predominante no país.

A implementação da Educação Bilíngue para surdos no âmbito da Educação Básica requer atenção às especificidades de cada etapa de ensino, conforme orientações das políticas linguísticas vigentes. Na EI, considerada etapa fundamental para o desenvolvimento global da criança, a legislação brasileira enfatiza a necessidade de garantir o acesso precoce à Libras como primeira língua. Nessa fase, a presença de professor bilíngue é indicada como medida essencial, uma vez que grande parte das crianças surdas ingressa na escola sem o domínio de uma língua. A atuação desse profissional contribui significativamente para a introdução da Libras e para a constituição da identidade linguística e cultural da criança surda. A oferta da Educação Bilíngue nesse segmento deve ocorrer preferencialmente em escolas ou classes bilíngues de surdos, como prevê o Decreto nº 5.626/2005.

Nos anos iniciais do EF, essa diretriz permanece vigente e é fortalecida pela exigência de um ambiente bilíngue no qual atuem professores fluentes em Libras e em LP escrita, de modo a assegurar o pleno desenvolvimento linguístico e acadêmico dos alunos surdos. Nessa etapa, o professor desempenha um papel crucial, especialmente na mediação da Libras como primeira língua, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos curriculares por meio da língua de instrução visual-espacial.

Autores como Stumpf e Linhares (2021), Alencar (2016), Lodi (2011) e Moura e Vieira (2005) ressaltam a importância de que a escola proporcione aos alunos surdos o convívio com adultos surdos sinalizantes da Libras. Essa convivência contribui significativamente para a formação cidadã dos alunos, uma vez que aos serem acolhidos por membros da sua própria comunidade linguística e cultural, os alunos sentem-se pertencentes, o que fortalece a constituição da identidade surda e a valorização de sua língua e cultura. Tais adultos, sejam professores ou demais profissionais surdos atuando no ambiente escolar, exercem papel essencial nesse processo.

Nos anos finais do EF e no EM, os alunos surdos, já usuários da Libras, devem ter garantido o direito de utilizá-la como língua de instrução em todas as áreas do conhecimento. Nessa etapa, a Libras deve exercer uma função dupla: ser, ao mesmo tempo, meio de ensino e componente curricular, com oferta sistemática e formal em sala de aula.

Essa abordagem contribui significativamente para o desenvolvimento e a consolidação das competências linguísticas dos alunos surdos. A LP, por sua vez, deve ser ensinada como segunda língua, com práticas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas e cognitivas desse público. No entanto, autores como Cunha, Mendes e Dias (2024), Oliveira e Ochiuto (2024) e Steyer (2020) apontam que, na prática, essas diretrizes nem sempre são efetivadas, revelando um descompasso entre o que é previsto nas políticas educacionais e o que, de fato, ocorre nas escolas inclusivas.

Um dos desafios recorrentes nessa organização diz respeito à oferta efetiva de escolas e classes bilíngues em todo o território nacional, especialmente nas etapas iniciais da Educação Básica. Embora as políticas públicas estabeleçam a prioridade de atendimento educacional em contextos bilíngues, muitos municípios não dispõem de estrutura física ou recursos humanos suficientes para garantir esse direito. Além disso, a formação de professores bilíngues ainda enfrenta lacunas, comprometendo a qualidade do ensino ofertado.

Outro ponto relevante é a transição dos alunos surdos para contextos inclusivos, prevista para ocorrer após a consolidação da Libras como primeira língua. Essa passagem deve ser acompanhada de garantias quanto ao uso contínuo da Libras como língua de instrução, à presença de profissionais capacitados e à disponibilização de materiais acessíveis. No entanto, a ausência de acompanhamento adequado e de condições mínimas para a permanência do bilinguismo no contexto inclusivo pode comprometer a continuidade do processo educacional e o pleno desenvolvimento dos alunos surdos.

Desse modo, embora as políticas linguísticas brasileiras definam diretrizes específicas para a oferta da Educação Bilíngue em todas as etapas da Educação

Básica, sua concretização depende da articulação entre normativas legais, infraestrutura adequada e formação docente e, sobretudo, o reconhecimento da Libras como língua de instrução e da LP escrita como segunda língua nos diversos contextos escolares. Conforme afirmam Stumpf e Linhares (2020), é necessário promover um currículo verdadeiramente bilíngue, no qual ambas as línguas possam circular de forma integrada ao longo da trajetória educacional, contribuindo para a superação de barreiras sociais, políticas e econômicas. Além disso, é fundamental que os alunos surdos sejam reconhecidos como sujeitos culturais, capazes de desenvolver sua identidade e exercer plenamente sua cidadania em condições de equidade em relação às pessoas ouvintes.

2.2.1 A Libras e seus efeitos no desenvolvimento global da pessoa surda

Reconhecida oficialmente pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, a Libras constitui a principal forma de expressão, comunicação e construção identitária da comunidade surda no Brasil. Trata-se de uma língua natural de modalidade visual-espacial, com estrutura gramatical própria e plena capacidade de expressar conceitos, inclusive os mais abstratos (Ferreira-Brito, 2010). Ao contrário do que se supôs historicamente, a Libras não deriva da LP (Harrison, 2011), mas configura-se como um sistema linguístico autônomo, com sintaxe, gramática e semântica completas (Sacks, 1998).

Estudo conduzido por Quadros (1997) com crianças surdas filhas de pais surdos demonstra que o acesso precoce à língua de sinais desde o nascimento favorece o desenvolvimento linguístico sem déficits, propiciando uma comunicação eficaz. A autora destaca que a aquisição da Libras segue os mesmos estágios observados nas línguas orais, como o período pré-linguístico, o estágio de um sinal, as primeiras combinações e, posteriormente, as múltiplas combinações.

Na perspectiva de Luria e Yudovich (1978 *apud* Ramos e Carvalho, 2023), o desenvolvimento da linguagem e do pensamento está intrinsecamente relacionado às interações que a criança estabelece com o meio, o qual pode atuar como facilitador ou obstáculo nesse processo. No caso de crianças surdas inseridas em contextos

predominantemente ouvintes, a ausência de interlocutores que utilizem uma língua de modalidade visual-espacial compromete significativamente a aquisição linguística. Segundo Soler e Martins (2022), quando os pais são ouvintes, a interação costuma ocorrer por meio da LP oral, inviabilizando sua aquisição natural pela criança surda, já que o *input* auditivo não lhe é acessível. Nessa perspectiva, a Libras configura-se como a língua mais adequada para a aquisição linguística natural de crianças surdas, por ser plenamente acessível à modalidade visual-espacial e não apresentar restrições de ordem orgânica.

Autores como Dizeu e Caporali (2005) e Fonseca e Araújo (2021) alertam para os impactos do acesso tardio à Libras, sobretudo fora da faixa etária da EI. Nessas situações, há risco de prejuízos no desenvolvimento da linguagem, na aprendizagem escolar, na compreensão de conceitos abstratos, na constituição da subjetividade e na evocação do passado. Em contrapartida, quanto mais cedo a criança surda for exposta à Libras, maior será o seu desenvolvimento (Pires, 2014).

O contato com a Libras desde os primeiros anos de vida é fundamental para o desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo, social e acadêmico da pessoa surda. Nessa direção, Vygotsky (2000) afirma que o pensamento humano se constitui por meio da mediação linguística, sendo a linguagem a base do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A história da educação de surdos, contudo, foi marcada por um longo período de negação da Libras, especialmente após o Congresso de Milão, em 1880, que oficializou o oralismo e banuiu as línguas de sinais dos ambientes escolares. Esse movimento resultou na marginalização das línguas de sinais e na imposição da oralidade como padrão único e legítimo de comunicação, comprometendo o desenvolvimento subjetivo e linguístico de gerações de surdos. A reversão desse cenário teve início apenas no final do século XX, com o fortalecimento do movimento surdo e das reivindicações por direitos linguísticos e culturais.

A promulgação da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 representa, nesse contexto, um marco legal e simbólico. Além de reconhecer a Libras como meio legal de comunicação, essas normas estabelecem diretrizes para sua difusão, ensino e aplicação nos contextos educacionais.

Diversos estudos demonstram que, quando adotada como língua de instrução, a Libras favorece um ambiente de aprendizagem mais acessível e significativo para os alunos surdos. Contudo, sua função transcende o aspecto instrucional, constituindo-se como elemento estruturante da identidade e da subjetividade surda. O uso de uma língua visual-espacial permite o reconhecimento do sujeito como pertencente a uma comunidade cultural e linguística específica, promovendo autoestima, estabilidade emocional e sentimento de pertencimento. Sacks (1998) e Lopes (2012 *apud* Steyer, 2020) consideram que a língua de sinais organiza modos próprios de perceber e interpretar o mundo, funcionando não apenas como instrumento de comunicação, mas como matriz epistêmica da experiência surda.

Com base na teoria da interdependência linguística, proposta por Cummins (2000), compreende-se que habilidades cognitivas desenvolvidas em uma primeira língua - neste caso, a Libras - podem ser transferidas para outras línguas. Isso reforça a importância do domínio sólido da primeira língua como fundamento para a aprendizagem de outras línguas. Por esse motivo, é importante que os surdos sejam alfabetizados primeiramente em Libras, pois é por meio dela que estruturam o pensamento, constroem significados e estabelecem relações com o mundo. Essa alfabetização pode ocorrer tanto de forma visual-espacial da Libras quanto por meio de seu sistema gráfico de representação, como o *SignWriting*⁴ (ou escrita de sinais).

O *SignWriting*, desenvolvido por Valerie Sutton, em 1974, nos Estados Unidos, é, segundo Quadros e Schmiedt (2006), um sistema capaz de representar as configurações das mãos, os movimentos, as direções, a orientação das mãos, as expressões faciais associadas aos sinais, além de elementos gramaticais não captáveis por sistemas alfabéticos. Trata-se, assim, de uma forma de sistematizar a língua de sinais, à semelhança do que ocorre com outros sistemas de escrita.

Além disso, conforme Capovilla e Raphael (2001 *apud* Silva, 2014), o *SignWriting* pode funcionar como um instrumento de apoio ao desenvolvimento cognitivo da pessoa surda, permitindo-lhe usufruir da escrita de sua própria língua, assim como ouvintes o fazem com a escrita alfabética. Nesse sentido, a escrita de

⁴ Visite o site *SignWriting* em www.signwriting.org para acessar gratuitamente materiais, *softwares* e recursos didáticos sobre a escrita de sinais.

signais pode servir de base para a aquisição da escrita da LP. No entanto, apesar de seu potencial educativo, esse sistema ainda não é amplamente difundido nem conta com profissionais devidamente capacitados para seu ensino nas escolas, o que limita sua aplicação sistemática na educação de surdos.

Apesar do reconhecimento legal da Libras como língua de instrução e comunicação, sua efetivação como componente curricular nas escolas regulares ainda é incipiente, evidenciando a distância entre a legislação e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, Silva e Silva (2016) apontam que, em muitos contextos, a Libras é tratada apenas como ferramenta pedagógica, o que compromete sua legitimidade. As autoras destacam que, nas salas inclusivas, a LP costuma ser a língua de ensino, enquanto a Libras é restrita às salas de recursos multifuncionais ou à atuação de intérpretes.

Nessa conjuntura, o AEE-BS tem assumido a função de promover o desenvolvimento linguístico em Libras e o fortalecimento da metalinguagem. No entanto, restringir o ensino da Libras a esse espaço complementar é negligenciar seu papel fundamental na constituição do sujeito surdo como agente epistêmico e em sua trajetória educacional. É imprescindível que a Libras esteja presente em todas as dimensões da prática pedagógica e não apenas em momentos ou ambientes paralelos ao ensino regular.

Outro desafio refere-se à formação docente. A escassez de formação específica compromete a implementação efetiva das políticas linguísticas voltadas à educação de surdos. Fonseca e Araújo (2021) observam que a formação inicial e continuada de professores nem sempre contempla as especificidades da diversidade linguística em sala de aula. Segundo os autores:

É necessário que as instituições de ensino superior existentes no Brasil reavaliem seus currículos e projetos pedagógicos com o objetivo de contemplar, ainda na formação inicial dos professores, condições para oferecer subsídios para o atendimento das crianças surdas, no intuito de atender a diversidade, não como uma exceção, mas uma regra. É de extrema importância que também, sejam implementadas as ações voltadas para a formação continuada dos professores que já trabalham ou atuam nas escolas regulares (Fonseca e Araújo, 2021, p. 127).

A formação adequada é, portanto, elemento decisivo para o êxito da educação inclusiva, cabendo ao professor compreender as especificidades linguísticas, culturais

e identitárias dos alunos surdos e, a partir disso, realizar escolhas pedagógicas eficazes. Nesse processo, o intérprete atua como parceiro na mediação comunicativa, mas não substitui o trabalho docente. Como aponta Quadros (2005), o intérprete deve ser entendido como colaborador e não como agente central no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que sua presença, por si só, pode não garantir as condições necessárias para a aprendizagem dos alunos surdos.

Além da atuação dos intérpretes, as tecnologias constituem aliadas estratégicas na promoção da Libras e no desenvolvimento linguístico dos surdos. O *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira*, elaborado por Capovilla e Raphael (2001), foi pioneiro ao integrar Libras, LP e LI, evidenciando o potencial das ferramentas visuais no ensino de línguas. Pesquisas mais recentes, como as de Cavalcanti e Fernandes (2022) e Cavalcanti e Moraes (2022), também destacam o uso das tecnologias como recurso de apoio ao ensino de Libras e de outras línguas de sinais, como a ASL, ampliando as possibilidades educacionais para alunos surdos.

Em síntese, a Libras deve ser concebida não apenas como meio de comunicação, mas como uma língua legítima, capaz de organizar a experiência, produzir conhecimento e articular formas próprias de compreensão do mundo. Essa concepção rompe com o paradigma da deficiência e insere a Libras no campo das disputas epistemológicas, reconhecendo o sujeito surdo como produtor de cultura, linguagem e ciência.

2.2.2 Língua portuguesa escrita

A Libras, como primeira língua da maioria das pessoas surdas⁵, constitui a base essencial para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social desses sujeitos, possibilitando-lhes compreender o mundo, expressar pensamentos complexos e

⁵ A Libras é reconhecida como primeira língua da maioria das pessoas surdas por ser a única plenamente acessível em termos sensoriais e cognitivos. No entanto, em contextos de oralização e ausência de acesso precoce à Libras, alguns surdos podem adquirir a LP oral como primeira língua e aprender a Libras posteriormente como segunda língua, o que evidencia a diversidade das trajetórias linguísticas desses sujeitos.

estabelecer vínculos significativos com sua comunidade e com o meio escolar, como visto anteriormente. No entanto, em um país onde a LP ocupa a posição de língua oficial, torna-se indispensável garantir o acesso da pessoa surda à LP escrita, tanto para sua plena participação social quanto para a continuidade de sua formação acadêmica.

Nesse contexto, a LP assume o papel de segunda língua, uma vez que não é adquirida de forma natural pelos surdos, especialmente aqueles que não têm acesso ao *input* oral. Segundo Pereira (2014), trata-se de uma língua que deve ser ensinada por meio de práticas pedagógicas específicas que considerem a Libras como meio legítimo de mediação para sua aprendizagem. Como defendem Soler e Martins (2022, p. 16), a LP “deve ser ensinada dentro de contextos vivenciados e experienciados pelos aprendizes, partindo de um ensino produtivo que relacione as motivações dos aprendizes com o que se é aprendido”.

Assim como no ensino de qualquer segunda língua, é fundamental reconhecer que o aprendiz parte de uma base linguística distinta, cujas estruturas, modos de organização do discurso e padrões semânticos não coincidem com os da LP. Por essa razão, a aprendizagem da LP escrita requer um trabalho intencional, planejado e contínuo, que envolva metodologias bilíngues, recursos visuais e abordagens contrastivas entre a Libras e LP. Em relação a abordagem contrastiva, Pereira (2014, p. 149) explica que, nessa perspectiva, “[...] os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas”.

O domínio da LP escrita não representa apenas uma habilidade linguística pontual, mas desempenha um papel fundamental na vida da pessoa surda, ao ampliar suas possibilidades de interação nos âmbitos social, escolar e profissional. A escrita da LP constitui o principal meio de acesso a materiais didáticos, avaliações, editais, documentos oficiais e aos diversos gêneros textuais que circulam cotidianamente na sociedade. Nesse sentido, quando articulada à Libras, essa competência configura-se como um importante instrumento de acesso à informação, fortalecimento da cidadania e promoção da autonomia.

Sob essa perspectiva, o ensino da LP escrita deve pautar-se por práticas que assegurem a funcionalidade da língua, conectando-a às necessidades reais dos alunos. Isso implica promover o letramento a partir de gêneros textuais autênticos e socialmente situados (Pereira, 2014), como bilhetes, cartas, e-mails, notícias, receitas, verbetes, entre outros. O contato frequente com esses textos permite aos alunos compreender a estrutura e a função dos diferentes gêneros, ampliando seu repertório e favorecendo a internalização de padrões linguísticos. Em consonância com isso, Pires (2014) defende que a oferta de textos considerados “genuínos” durante a Educação Básica contribui para ampliar o conhecimento de mundo dos alunos, sendo esses textos fundamentais para a atribuição de sentido à leitura.

Segundo Santos, Melo e Fronza (2020), o ensino da LP não deve ser isolado da língua de sinais, uma vez que alunos surdos usuários da Libras costumam elaborar hipóteses em sua língua e, posteriormente, transferir esse conhecimento para a escrita. Portanto, ensinar a LP vai além do ensino das normas gramaticais de forma isolada - é preciso ensinar a língua em uso, priorizando a compreensão do funcionamento da escrita como prática social. Nesse contexto, é importante diferenciar o ensino da gramática normativa da proposta de análise linguística.

Enquanto a primeira enfatiza regras fixas e desvios do padrão, a segunda busca desenvolver a consciência sobre os usos reais da linguagem, incentivando os alunos a refletirem sobre os efeitos de sentido, variação e adequação dos textos às diferentes situações comunicativas. Para alunos surdos, essa abordagem permite compreender a LP como um sistema significativo, funcional e socialmente situado, favorecendo a aprendizagem por meio da mediação em Libras. Como alertam os mesmos autores, “Se o ensino da Língua Portuguesa continuar tendo por parâmetro a homogeneidade, que é um foco na gramática normativa e na perspectiva apenas do aluno ouvinte, não conseguirá alcançar este público [os alunos surdos]” (Santos, Melo e Fronza, 2020, p. 14).

Além disso, o desenvolvimento da competência na LP escrita fortalece as habilidades cognitivas, a metalinguagem e a capacidade de operar com representações simbólicas. Essas habilidades são transferíveis para o processo de aprendizagem de outras línguas, como a LI, o foco desta pesquisa. Ao consolidar a

LP escrita como segunda língua, estabelece-se uma ponte para o contato com uma terceira língua, visto que o aluno já terá desenvolvido mecanismos linguísticos e cognitivos fundamentais para lidar com novos sistemas linguísticos. Dessa forma, o ensino da LP escrita assume papel estratégico no percurso educacional do aluno surdo, funcionando como elo entre a Libras e a LI escrita.

Para que essa aprendizagem ocorra de maneira significativa, é imprescindível que as práticas pedagógicas estejam alinhadas aos princípios do bilinguismo e da inclusão. Isso implica reconhecer a Libras como língua de instrução, garantindo que os conteúdos sejam plenamente acessíveis. Reforçando essa ideia, Freire (2010 *apud* Santos, Melo e Fronza, 2020, p. 12) afirma que

todas as práticas de ensino-aprendizagem de uma língua instrumental voltada para as habilidades de leitura e produção escrita tendem a fazer uso da primeira língua dos aprendizes como meio de instrução.

O uso da Libras nas explicações, nas interações em sala de aula e mediações pedagógicas não deve ser visto como um recurso compensatório, mas como parte integrante do planejamento e da prática docente. Somente ao valorizar essa língua como meio legítimo de aprendizagem será possível garantir a apropriação da LP escrita em sua dimensão formativa e emancipadora.

Nesse cenário, o papel do professor vai além da transmissão de conteúdos. Cabe a ele planejar atividades que integrem Libras e LP escrita, explorar os pontos de aproximação e divergência entre essas línguas e, como defende Salles (2004), construir estratégias de ensino que levem em consideração a situação psicossocial do surdo, especialmente sua condição multicultural. Tais estratégias podem ser visuais e interativas, favorecendo a compreensão de ambas as línguas. Somado a isso, é igualmente relevante o uso de recursos multimodais - como imagens, vídeos, esquemas, legendas e *softwares* educativos - que facilitem a construção de sentido e atendam às particularidades perceptivas e cognitivas dos alunos surdos. O uso da escrita como prática social deve ser promovido também fora da sala de aula, por meio de projetos interdisciplinares, produção de textos para públicos reais e atividades que envolvam a comunidade escolar.

É preciso, ainda, combater visões deficitárias que tratam a escrita da LP como um obstáculo intransponível para os alunos surdos ou que naturalizam baixos níveis

de letramento. Acreditar na capacidade linguística e cognitiva desses alunos é o primeiro passo para construir práticas de ensino efetivas. O que se observa, muitas vezes, não é uma limitação do aluno, mas uma inadequação das propostas pedagógicas às suas condições reais de aprendizagem. Quando a LP escrita é ensinada com mediação em Libras e por meio de estratégias visuais, significativas e contextualizadas, os resultados tendem a ser mais promissores.

Assim, o ensino da LP escrita para alunos surdos não pode ser entendido como mera adaptação curricular, mas como parte essencial de uma proposta educacional inclusiva e bilíngue. Trata-se de garantir o direito à linguagem em sua pluralidade, respeitando as especificidades linguísticas e culturais da pessoa surda e promovendo sua participação ativa nos diferentes espaços sociais e acadêmicos. Nesse sentido, a LP escrita não apenas amplia horizontes, mas também prepara o terreno para o contato com outras línguas, como a LI, cuja aprendizagem exige, antes de tudo, o domínio de uma base sólida de linguagem escrita acessível e funcional.

3 ENSINO DA LÍNGUA INGLESA ESCRITA

3.1 Reflexões acerca dos termos L2, LE e LA

A aprendizagem de uma língua não-primeira ou língua alvo vem nos proporcionando discussões em torno de uma imprecisão conceitual entre os termos L2 e LE e, para discorrermos sobre o assunto, pautamo-nos nas considerações de Ramos (2021) no qual considera ambos os termos como tradicionais.

Antes que comecemos a abordar os dois termos, também é importante conceituar os termos língua materna e L1, mesmo que a discussão neste tópico não esteja centrada nesses dois. Ambos podem ser considerados como sinônimos, uma vez que a língua é adquirida no seio familiar e tem o status de primeira língua. Mas, em alguns casos, há diferença.

É entendido por língua materna e L1 como a língua que o sujeito adquire naturalmente desde o nascimento e no seio familiar. Porém, isso é aplicado a sujeitos ouvintes que recebem o *input* da língua dos pais desde bebê. Em outro contexto, o bebê surdo, por exemplo, geralmente nasce em um lar em que os pais são ouvintes e compartilham de uma língua oral-auditiva e, além disso, esses não sabem ou conhecem a língua de sinais.

A LP impossibilita que o bebê surdo tenha essa língua como materna, pois o *input* não é acessado pelo bebê por ser de uma língua de modalidade diferente da língua de sinais. Dessa forma, o surdo aprende a língua de sua modalidade no ambiente escolar e não no ambiente familiar, portanto, a língua não tem o status de língua materna, mas sim de L1.

Resgatando a principal discussão de interesse, há estudos sobre o ensino-aprendizagem de línguas que consideram a L2 como uma língua que não seja a L1, podendo essa ser escalada para L3, L4, L5... incluindo a LE entre elas e outros estudos resumem esse escalonamento de línguas em L2 (Ramos, 2021).

Partindo disso, Ramos (2021) diz que se tem levado em conta aspectos como ambiente de imersão e não imersão, uma vez que quando se aprende uma língua no próprio país da língua alvo é considerada como L2 e, quando se aprende a língua fora do país da língua alvo é considerada como LE. Por exemplo, um sujeito está aprendendo a LI nos Estados Unidos, portanto a língua tem o status de L2, mas se a LI for aprendida no Brasil terá o status de LE. Como complemento a isso, Saville-Troike (2012 *apud* Ramos, 2021, p. 240) difere a L2 e LE como

- **Segunda língua** é tipicamente uma língua dominante oficial ou socialmente, necessária para educação, emprego e outros propósitos básicos. É, por vezes, adquirida por membros de grupos minoritários ou imigrantes que falam outra língua como materna. Em sentido restrito, é termo contrastante como termo nesta lista.
- **Língua estrangeira** é aquela não amplamente usada em contexto social imediato dos aprendizes que podem usá-la para futura viagem ou situações comunicativas transculturais ou estudada como componente curricular escolar, mas sem aplicação prática imediata.

Além disso, Ramos (2021) considera a presença de diversas línguas em um território que se originam de movimentos migratórios e, sendo assim, amplia a

terminologia ao apresentar os termos *língua de acolhimento*, *língua de herança*, *língua de vizinhança* e *língua parceira* que são usadas para denominar uma língua não-primeira.

Como forma de abarcar todas essas terminologias apresentadas, Ramos (2021) diz que há uma expressão menos marcada ideologicamente e que serve de hiperônimo que pode ser aplicado a qualquer situação linguística denominada de **LA**. Leffa e Ilara (2014 *apud* Ramos, 2021, p. 251) comentam que

O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua).

Em consonância a isso, Ramos (2021) diz que a LA não é um simples acréscimo e sim implica respeito à língua do outro, a trocas culturais, sendo contribuinte para espaços interculturais com diversas línguas e suas culturas. Isso vai de encontro ao uso do termo LE que, para Schlatter (2015 *apud* Ramos, 2021, p. 251), exprime a ideia de “estranho, exótico ou, talvez, alheio”.

A partir dessa discussão, a LA é vista como o termo mais adequado para abarcar as diversas nomenclaturas e atender os “aspectos objetivos” (ambiente de imersão e não imersão) além da função sociopolítica que as línguas apresentam. Nas discussões anteriores, optou-se pelo o uso do termo “segunda língua” para se referir ao ensino-aprendizagem de uma língua não-primeira. Essa escolha se deu pelo fato de ainda não termos abordado conceitualmente o termo LA. No entanto, como agora compreendemos sua precisão conceitual e adequação de uso, as discussões que seguem passam a adotar o termo LA.

3.2 Ensino de língua inglesa para surdos

A aprendizagem de LI, na contemporaneidade, ultrapassa os limites das salas de aula e se consolida como uma necessidade social, cultural e econômica. Em uma sociedade globalizada, marcada pela circulação transnacional de informações, bens e pessoas, o domínio de LI potencializa o acesso ao conhecimento científico, à

comunicação intercultural e às oportunidades profissionais. Spasiani (2018, p. 43), diz que

Atualmente, aprende-se cada vez mais uma nova língua e por consequência de diversos e novos motivos se comparados aos de antigamente, sempre conforme o propósito e necessidade da sociedade e do aprendiz. O advento da internet em muito contribuiu para a construção desse cenário, já que ela estreitou as fronteiras entre os homens e facilitou sua interação.

Como complemento, Silva e Hübner (2021) não desconsideram a importância de LI e comentam que a aprendizagem da referida língua representa um direito e conquista na sociedade atual em que as pessoas convivem em um mundo cada vez mais interconectado tendo a LI como língua franca. Entretanto, os benefícios dessa aprendizagem ainda não se distribuem de maneira equitativa, sobretudo, quando se trata de alunos surdos.

No contexto da educação inclusiva, o ensino de LA, como a LI, deve respeitar os princípios da equidade e da acessibilidade, considerando as especificidades linguísticas, culturais e cognitivas dos sujeitos surdos. A surdez, enquanto diferença sensorial e não deficiência intelectual, demanda práticas pedagógicas que rompam com modelos homogêneos e ouvintistas, propondo abordagens que privilegiem a visualidade, a corporeidade e as múltiplas formas de expressão e recepção de linguagem. Assim, o acesso a LI não pode se restringir a sua forma oral baseada na fala e escuta da língua, mas sim considerar a escrita e a leitura como vias legítimas de aprendizagem para os alunos surdos, articulando-se com as línguas que já integram seu repertório: a Libras e a LP escrita.

Por esse viés, Moraes e Cavalcanti (2016) dizem que o encontro com a escrita acontece na experiência com as LA, ou seja, a LP e a LI. Sendo assim, a Libras exerce papel estruturante como primeira língua dos alunos surdos, sendo a base para o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e comunicativas.

A mediação pela Libras no ensino de LI permite que o aluno surdo acesse conceitos e estruturas da nova língua por meio de sua principal via de significação, favorecendo uma aprendizagem mais contextualizada, concreta e significativa. Acrescentado a isso, ao lado da Libras, a LP escrita funciona como língua de transição e apoio, possibilitando a comparação entre línguas e a ampliação do repertório semântico e gramatical.

A interação entre Libras, LP e LI configura um processo de aprendizagem plurilíngue, no qual as línguas são mobilizadas de forma integrada e interdependente e não tratadas como sistemas isolados. Nesse contexto, a translíngua emerge como uma prática pedagógica. Esse fenômeno é considerado por Garcia e Wei (2014 *apud* Rocha e Megale, 2023, p. 07) como “múltiplas práticas discursivas vivenciadas pelos falantes, com o propósito de construir sentidos, compreender e exprimir seus mundos bilíngues”. Seguindo esse viés, a translíngua acolhe a fluidez entre diferentes línguas, permitindo que os alunos surdos transitem entre seus repertórios linguísticos de maneira estratégica e significativa (Scholl, 2020).

Ao valorizar essa dinâmica, o ambiente escolar se torna mais inclusivo e sensível às particularidades linguísticas dos alunos, favorecendo a construção de sentidos, o engajamento nas atividades didáticas e o acesso ao conhecimento. Assim, a prática translíngua contribui para o fortalecimento da autonomia comunicativa dos alunos, ao mesmo tempo em que potencializa o desenvolvimento linguístico em múltiplas línguas, ampliando suas possibilidades de expressão e aprendizagem.

A garantia do direito ao ensino de LI para surdos está prevista em diretrizes educacionais que reconhecem (ou pelo menos dizem reconhecer) a educação bilíngue como modalidade legítima e necessária para esse público. A LDB (Lei nº 9.394/96, art. 36, inciso III) ressalta que será incluída uma “língua estrangeira moderna” como disciplina obrigatória. Tal legislação determina a oferta da LI a partir do sexto ano do EF II da Educação Básica. No seu capítulo V, artigo 59, quanto aos alunos com necessidades especiais, diz que

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
(Brasil, 1996).

Porém, há uma ausência de tais orientações, revelando um descompasso entre o legal e o praticado. Silveira e Barros (2024, p. 2) afirmam que “Apesar do reconhecimento legal dos direitos das pessoas com deficiência, na prática,

infelizmente, ainda observamos restrições em termos de acesso a oportunidades”, como ocorre com a BNCC (Brasil, 2018) ao abordar a LI como componente curricular.

A BNCC é um documento normativo que estabelece os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os alunos da Educação Básica no Brasil têm o direito de desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Em consonância com os princípios, diretrizes e finalidades previstas na LDB e instituída pela Resolução CNE/CP nº 2/2017, a BNCC tem como propósito garantir uma formação comum, respeitando as diversidades regionais e promovendo a equidade e a qualidade no ensino. Organizada pelas etapas da Educação Básica e áreas do conhecimento, a BNCC orienta a elaboração dos currículos das redes de ensino e das escolas, servindo também de referência para a formação docente e para os processos de avaliação da aprendizagem. Apesar de reconhecer o ensino de LI como componente obrigatório a partir do sexto ano do EF, o documento apresenta lacunas relevantes.

O documento não contempla de forma específica as particularidades linguísticas e cognitivas desses alunos no componente de LI, deixando lacunas quanto à adaptação curricular, às metodologias acessíveis e aos recursos didáticos compatíveis com a visualidade que caracteriza a aprendizagem de surdos. A ausência de orientações claras sobre como ensinar a LI escrita a alunos cuja primeira língua é a Libras e a segunda, a LP, dificulta a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Essa omissão contribui para a reprodução de barreiras no acesso ao conhecimento, contrariando o próprio princípio de equidade defendido pela BNCC.

Segundo Silva e Hübner (2021), entre os diversos desafios encontrados para a implementação do ensino de uma LA está a resistência de professores que acreditam que os surdos enfrentam muitas dificuldades em adquirir a LP, sendo assim, não havendo a necessidade do aprendizado de uma LA. As autoras ainda comentam que pelo fato da maioria dos surdos não terem acesso ao sistema fonológico das línguas oral-auditivas, há professores que defendem que o ensino de uma LA é ineficaz, pois somente o acesso à oralidade permite a aprendizagem da escrita. Isso mostra a existência de professores que consideram que a escrita está associada à fala e isso desconsidera totalmente a Libras como língua de intermédio para a aquisição da escrita da língua oral.

Somado a isso, Spasiani (2018) diz que o ensino de LI na escola é dificultado, quando não, inacessível devido a fatores como, por exemplo, a ausência de formação profissional, o uso de materiais didáticos inadequados, o foco em habilidades orais, a falta de recursos etc. Além disso, observa-se uma fragilidade na articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo, especialmente entre o professor regente e o intérprete. A relação entre o professor e o aluno surdo, nesse contexto, tende a ser distante, uma vez que a interação ocorre, em grande parte, de forma mediada pelo intérprete. Essa dinâmica limita a construção de vínculos diretos entre professor e aluno, comprometendo o estabelecimento de uma relação pedagógica mais próxima e significativa.

Muitos professores de LI não se sentem preparados para adaptar seus métodos e conteúdos à realidade de alunos que não compartilham o mesmo canal linguístico predominante. Essa dificuldade decorre de uma formação inadequada durante a graduação, na qual as disciplinas de LI são voltadas para o ensino de alunos ouvintes (Silva e Hübner, 2021). Além disso, a ausência de abordagens pedagógicas sistematizadas que contemplem o sujeito surdo como usuário de uma língua visual limita o potencial transformador da aprendizagem de LI no contexto da sala de aula.

Apesar dessas dificuldades, o cenário educacional também aponta para possibilidades concretas de inovação e avanço. O uso das tecnologias, especialmente as TDIC, têm se mostrado um caminho promissor, permitindo a criação de ambientes multimodais que favorecem a visualidade e a interatividade. Spasiani (2018), na sua dissertação de mestrado, enaltece o ensino de LI através de materiais didáticos e comenta que estratégias de ensino também possuem eficácia. Atrelado a isso, a autora diz que

Em complementação ao material didático, que, muitas vezes, se não repensado e reelaborado, pode servir de barreira à aprendizagem eficiente, tem-se as estratégias de ensino (EstEn) utilizadas pelo professor, as quais podem demandar menos recursos - inclusive, burocráticos - e serem totalmente viáveis ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE, sobretudo a alunos surdos, haja vista a escassez de materiais previamente construídos e desenvolvidos para esse fim particular (Spasiani, 2018, p. 69).

Dentre as possibilidades, a autora cita *flashcards*, apresentações de *slides*, revistas, esquemas, maquetes, objetos reais, mapas conceituais, vídeos, filmes,

jogos, dispositivos tecnológicos (celulares, computadores, tablets etc.), YouTube, Facebook, entre outros. Essas e outras ferramentas não mencionadas aqui devido à grande variedade existente podem tornar o conteúdo de LI mais acessível e estimulante para os alunos surdos ao priorizar uma aprendizagem ativa e colaborativa, favorecendo o engajamento dos alunos e sua autonomia no processo de construção do conhecimento.

Outro elemento fundamental para o sucesso dessa empreitada é a valorização das experiências visuais e culturais do aluno surdo. O reconhecimento da identidade surda e de suas formas próprias de apreensão do mundo contribui para a construção de práticas pedagógicas mais significativas que não impõem um modelo de normalização, mas sim celebram a diferença como potência. Nesse sentido, o ensino de LI para surdos não deve ser concebido como uma tarefa de adaptação a um padrão hegemônico, mas como um processo de construção conjunta de sentidos em que a pluralidade linguística seja vista como riqueza.

Assim, é possível afirmar que o ensino-aprendizagem de LI escrita para surdos, no contexto da educação inclusiva, não se limita à oferta de conteúdos gramaticais ou vocabulários isolados. Trata-se de uma prática que articula direitos linguísticos, políticas públicas, estratégias pedagógicas e reconhecimento identitário, exigindo um olhar sensível às especificidades de tais alunos e um compromisso ético com a transformação das práticas educativas. Garantir aos surdos o acesso à LI é, portanto, garantir-lhes o direito de ocupar espaços, circular por mundos diversos e constituir-se como sujeitos de linguagem em uma sociedade que se deseja verdadeiramente inclusiva.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão detalhados os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa. Serão apresentados a caracterização da pesquisa quanto à abordagem, tipo e método, os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta de dados e os procedimentos e estratégias de análise.

4.1 Abordagem de pesquisa

Este trabalho adota uma abordagem qualitativa, voltada à compreensão aprofundada dos fenômenos investigados, sem recorrer à quantificação ou ao uso de métodos estatísticos. Nessa perspectiva, a coleta de dados ocorre em contextos naturais, sendo o pesquisador o principal instrumento de coleta e interpretação.

O foco recai sobre a análise e atribuição de significados, considerando a subjetividade e o contexto dos fenômenos. A análise ocorre de forma indutiva, permitindo que padrões e categorias emergentes sejam identificados ao longo do estudo. Essa abordagem parte de questões amplas, que vão sendo refinadas progressivamente no decorrer da investigação (Godoy, 1995; Silva e Menezes, 2005; Minayo, 2007; Vieira, 2010; Neto, 2017).

A escolha por tal abordagem justifica-se pelo objetivo de compreender, de modo aprofundado, as contribuições das pesquisas científicas sobre o ensino-aprendizagem de LI escrita para alunos surdos no contexto educacional inclusivo. Como o foco não está na mensuração numérica, mas na interpretação dos dados, a abordagem qualitativa mostra-se a mais adequada.

Embora a pesquisa qualitativa costume envolver observação direta, neste estudo os dados foram obtidos por meio de fontes secundárias - teses e dissertações - que relatam experiências concretas de ensino. A análise interpretativa permite não apenas identificar padrões e categorias, mas também evidenciar nuances do ensino de uma LA a alunos surdos, aspectos que muitas vezes permanecem invisibilizados em abordagens quantitativas.

Essa escolha metodológica também está em consonância com os objetivos específicos da pesquisa, voltados ao levantamento, à seleção e à categorização das

convergências e divergências presentes nas produções científicas analisadas. Assim, a abordagem qualitativa contribui para uma análise crítica e sensível ao contexto educacional investigado, possibilitando uma compreensão mais ampla dos desafios enfrentados e das estratégias adotadas nas práticas relatadas.

4.2 Tipo de pesquisa

O estudo é classificado como descritivo em função da natureza do fenômeno investigado e dos objetivos estabelecidos. Antes de justificar essa escolha, é pertinente apresentar uma definição desse tipo de pesquisa.

A pesquisa descritiva, conforme Gil (2008, 2023) e Vieira (2010), tem como propósito principal descrever as características de um fenômeno ou o comportamento de determinados grupos, sem interferir ou modificar os eventos observados. Seu foco recai sobre a observação, análise e interpretação de fatos ou condições existentes, sem manipulação ou controle de variáveis. Mais do que explicar causas ou prever resultados, esse tipo de investigação busca oferecer uma visão organizada e clara do que é observado em determinado contexto.

A escolha por essa natureza metodológica justifica-se pelo interesse em analisar e apresentar, com base em estudos acadêmicos previamente publicados, os principais desafios e benefícios relacionados ao ensino-aprendizagem de LI escrita para alunos surdos no contexto educacional inclusivo. Dessa forma, a pesquisa propõe uma descrição sistemática e interpretativa das produções científicas recentes, com vistas a mapear práticas, dificuldades e contribuições apontadas na área.

4.3 Método de pesquisa

Quanto ao método de pesquisa, o presente trabalho caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, sendo o meio pelo qual se realiza o levantamento de teses e dissertações que compõem o corpus deste estudo. Esses trabalhos acadêmicos serão analisados e discutidos, possibilitando a identificação dos principais desafios e contribuições para o ensino-aprendizagem de LI escrita para alunos surdos.

Vale destacar que a definição desse método gera controvérsias entre os autores, principalmente quanto à distinção ou equivalência com os conceitos de revisão de literatura ou revisão bibliográfica.

Alguns estudiosos consideram a pesquisa bibliográfica como sinônimo de revisão de literatura, entendendo ambas como um levantamento de trabalhos já publicados, com o objetivo de apresentar o estado da arte sobre um tema específico. Nessa visão, o foco está em identificar as principais discussões, teorias e abordagens (Gil, 2008, 2023; Bastos e Ferreira, 2016; Neto, 2017; Paiva, 2019; Souza, Oliveira e Alves, 2021), mas não envolve uma análise crítica. Assim, a pesquisa bibliográfica baseia-se exclusivamente na análise de fontes já publicadas como, por exemplo, livros, artigos, teses, dissertações etc.

Por outro lado, autores como Lima e Miotto (2007) e Marconi e Lakatos (2017) defendem que há uma diferenciação entre os termos. Segundo essa perspectiva, a revisão de literatura é um processo de levantamento e organização das referências sobre um determinado tema, enquanto a pesquisa bibliográfica tem um caráter mais abrangente e analítico. Assim, enquanto a revisão de literatura organiza e apresenta o conhecimento já produzido sobre um determinado tema, além de ser uma etapa presente na pesquisa bibliográfica, essa última é um método de pesquisa que busca interpretar, correlacionar e gerar novos *insights* a partir das informações levantadas, além disso possui uma profundidade analítica. Ou seja, essa divergência surge da diferença no nível de profundidade e na abordagem das fontes.

Sendo assim, neste estudo, adota-se a definição de pesquisa bibliográfica conforme orientações de Lima e Miotto (2007) e Marconi e Lakatos (2017), considerando-a um método de pesquisa de caráter analítico e interpretativo, permitindo a categorização e análise dos dados extraídos das pesquisas selecionadas. Assim, a pesquisa bibliográfica não se restringe à sistematização das referências, mas se configura como um processo metodológico ativo, essencial para a construção das análises e discussões desta dissertação.

Diante da necessidade de compreender os desafios e as contribuições das pesquisas científicas para o ensino-aprendizagem de LI escrita para alunos surdos da Educação Básica, a pesquisa bibliográfica apresenta-se como o método mais adequado para esta investigação.

Esse método se justifica por três razões principais:

I - Acesso a dados consolidados e validados - A pesquisa bibliográfica permite analisar estudos acadêmicos já revisados e publicados, garantindo rigor científico na seleção dos dados. Como este estudo não depende de coleta de dados primários, o método bibliográfico é essencial para identificar e interpretar os achados da literatura acadêmica, sem a necessidade de entrevistas ou questionários.

II - Análise crítica e interpretativa dos desafios e contribuições das pesquisas científicas - Diferentemente de uma simples revisão de literatura, a pesquisa bibliográfica não se limita à sistematização das referências, mas realiza uma investigação analítica e interpretativa dos estudos levantados. Assim, a análise dos dados ocorre à luz da estratégia de Análise Temática (Bardin, 2016), permitindo categorizar os desafios enfrentados e as estratégias propostas para o ensino de LI escrita para surdos.

III - Possibilidade de estabelecer um panorama atualizado do conhecimento científico sobre o tema - Ao adotar critérios claros de inclusão e exclusão de pesquisas, a pesquisa bibliográfica viabiliza um levantamento sistemático e criterioso das produções acadêmicas recentes. Isso possibilita não apenas a compreensão do estado da arte sobre o ensino-aprendizagem de LI escrita para surdos, mas também a identificação de lacunas e direções para futuras investigações.

Sendo assim, a escolha do método de pesquisa bibliográfica possibilita uma abordagem sistemática e aprofundada do ensino de LI escrita para surdos, trazendo contribuições relevantes para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas com os princípios da Educação Inclusiva. Portanto, o presente estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e do tipo descritiva.

4.4 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados, foi feita a busca e seleção de teses e dissertações publicadas entre os anos de 2020 e 2024 nas bases de dados *Catálogo de Teses e*

*Dissertações da CAPES (CTDC)*⁶ e *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)*⁷.

A escolha de teses e dissertações como fontes de dados justifica-se por se tratar de produções acadêmicas que passaram por rigorosos processos de validação científica, assegurando confiabilidade e relevância teórica. Esses trabalhos, em geral, apresentam aprofundamento metodológico e analítico, além de contemplarem discussões atualizadas e consistentes sobre temáticas específicas, o que os torna particularmente adequados para subsidiar análises críticas e reflexivas no âmbito da presente investigação.

A escolha das bases de dados foi pautada pela exclusividade de teses e dissertações, já que o foco da pesquisa recai sobre esses tipos de trabalhos. As duas bases de dados selecionadas, *CTDC* e *BDBTD*, possuem grande relevância no contexto acadêmico brasileiro e são reconhecidas por sua qualidade e abrangência, oferecendo resultados significativos ao pesquisarmos sobre o tema "Ensino-aprendizagem de língua inglesa escrita para alunos surdos da Educação Básica no contexto educacional inclusivo brasileiro".

Na busca pelas teses e dissertações, foram utilizadas palavras-chave de forma combinadas usando operadores *booleanos (AND e OR)*, visando encontrar um número considerável de trabalhos nas duas bases de dados. E, para refinar os resultados, foi utilizada a ferramenta de busca avançada apenas no BDBTD, visto que o CTDC não oferece essa ferramenta. Além disso, foi utilizado o filtro temporal disponibilizado pelas duas bases a fim de filtrar os trabalhos escritos entre 2020-2024.

As palavras-chave utilizadas nas duas bases foram: ensino, aprendizagem, ensino e aprendizagem, ensino-aprendizagem, ensino de línguas, ensino de língua inglesa, surdos, surdez, língua adicional, língua estrangeira, língua inglesa, inglês, Educação Básica, educação inclusiva, escola regular, inclusão, acessibilidade, acessibilidade pedagógica, metodologias de ensino, metodologias inclusivas, metodologias bilíngues, estratégias de ensino, estratégias pedagógicas, formação de professores, intérpretes. Serão detalhadas as combinações dessas palavras-chave, o respectivo número de resultados e número de trabalhos selecionados no Quadro 2.

⁶ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

⁷ <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

Quadro 2 - Combinações de palavras-chave e número de resultados

Comb.	N.º de result. /N.º de selec.	N.º de result. /N.º de selec.	Comb.	N.º de result. /N.º de selec.	N.º de result. /N.º de selec.
	CTDC	BDBTD		CTDC	BDBTD
(ensino OR aprendizagem) AND surdos AND (língua adicional OR língua estrangeira) AND língua inglesa AND (Educação Básica OR escola regular) AND inclusão	Result.: 05 Selec.: 01	Result.: 06 Selec.: 02	ensino AND surdos AND (língua inglesa OR inglês) AND (educação básica OR escola regular) AND inclusão	Result.: 07 Selec.: 02	Result.: 180 Selec.: 02
aprendizagem AND surdez AND (língua adicional OR língua inglesa OR inglês) AND Educação Básica AND inclusão	Result.: 0 Selec.: 0	Result.: 33 Selec.: 0	ensino AND surdos AND surdez AND língua inglesa AND (Educação Básica OR escola regular)	Result.: 02 Selec.: 0	Result.: 05 Selec.: 0
(ensino OR aprendizagem) AND surdos AND língua inglesa AND inclusão AND escola regular	Result.: 07 Selec.: 01	Result.: 11 Selec.: 02	(ensino OR aprendizagem) AND surdos AND (língua adicional OR língua estrangeira) AND (Educação Básica OR escola regular)	Result.: 13 Selec.: 0	Result.: 21 Selec.: 03
surdez AND (língua inglesa OR inglês) AND (Educação Básica OR escola regular) AND inclusão	Result.: 02 Selec.: 0	Result.: 99 Selec.: 0	ensino AND (língua inglesa OR inglês) AND surdos AND (escola regular OR Educação Básica) AND inclusão	Result.: 03 Selec.: 0	Result.: 0 Selec.: 0
aprendizagem AND (língua adicional OR língua inglesa) AND surdos AND inclusão AND (Educação Básica OR escola regular)	Result.: 06 Selec.: 01	Result.: 06 Selec.: 01	(ensino OR aprendizagem) AND surdos AND surdez AND (língua inglesa OR inglês) AND inclusão	Result.: 05 Selec.: 0	Result.: 234 Selec.: 0
(ensino OR aprendizagem) AND surdos AND (língua adicional OR língua	Result.: 02	Result.: 06	(ensino AND aprendizagem) AND (surdez OR surdos) AND (língua inglesa	Result.: 09	Result.: 174

estrangeira) AND inclusão AND (escola regular OR Educação Básica)	Selec.: 0	Selec.: 0	OR inglês) AND (Educação Básica OR escola regular)	Selec.: 0	Selec.: 01
(ensino OR aprendizagem) AND (surdez OR surdos) AND (língua inglesa OR inglês) AND (educação inclusiva OR inclusão)	Result.: 29 Selec.: 03	Result.: 1.269 Selec.: 08	surdos AND língua adicional AND (ensino OR aprendizagem) AND (escola regular OR Educação Básica) AND (inclusão OR acessibilidade)	Result.: 01 Selec.: 01	Result.: 04 Selec.: 0
(ensino de língua inglesa) AND surdos AND (educação inclusiva OR inclusão) AND (escola regular OR Educação Básica)	Result.: 02 Selec.: 0	Result.: 03 Selec.: 0	(língua inglesa OR inglês) AND (ensino OR aprendizagem) AND surdos AND (educação inclusiva OR escola regular)	Result.: 09 Selec.: 0	Result.: 296 Selec.: 03
(ensino AND surdos) AND (língua adicional OR língua estrangeira) AND inclusão AND (Educação Básica OR escola regular)	Result.: 10 Selec.: 0	Result.: 12 Selec.: 02	(aprendizagem AND surdez) AND (língua inglesa OR inglês) AND (educação inclusiva OR inclusão) AND (escola regular OR Educação Básica)	Result.: 0 Selec.: 0	Result.: 45 Selec.: 0
(ensino e aprendizagem) AND surdos AND (língua inglesa OR inglês) AND (inclusão OR acessibilidade) AND (Educação Básica OR escola regular)	Result.: 0 Selec.: 0	Result.: 117 Selec.: 01	surdez AND (ensino OR aprendizagem) AND língua inglesa AND inclusão AND (educação inclusiva OR escola regular)	Result.: 02 Selec.: 0	Result.: 04 Selec.: 0
(ensino de língua inglesa) AND surdos AND inclusão AND (escola regular OR Educação Básica) AND surdez	Result.: 0 Selec.: 0	Result.: 02 Selec.: 0	(ensino OR aprendizagem) AND surdos AND (educação básica OR escola regular) AND (língua inglesa OR inglês) AND inclusão	Result.: 06 Selec.: 01	Result.: 182 Selec.: 02
surdos AND língua estrangeira AND (ensino OR aprendizagem) AND (escola regular OR Educação Básica) AND	Result.: 03 Selec.: 0	Result.: 06 Selec.: 0	(ensino e aprendizagem) AND surdos AND língua inglesa AND inclusão AND (escola regular	Result.: 0 Selec.: 0	Result.: 03 Selec.: 0

(inclusão OR acessibilidade)			OR Educação Básica)		
ensino AND surdos AND (língua inglesa OR inglês) AND (educação inclusiva OR inclusão) AND Educação Básica	Result.: 04 Selec.: 0	Result.: 216 Selec.: 0	(aprendizagem OR ensino) AND surdos AND (língua inglesa OR inglês) AND inclusão AND Educação Básica	Result.: 04 Selec.: 0	Result.: 104 Selec.: 0
(ensino-aprendizagem) AND surdos AND língua inglesa AND (escola regular OR educação básica) AND inclusão	Result.: 02 Selec.: 0	Result.: 0 Selec.: 0	(educação inclusiva OR inclusão) AND ensino AND surdos AND (língua adicional OR língua estrangeira) AND língua inglesa	Result.: 13 Selec.: 03	Result.: 30 Selec.: 05
(ensino de língua inglesa) AND surdos AND inclusão AND (Educação Básica OR escola regular)	Result.: 07 Selec.: 02	Result.: 10 Selec.: 02	(ensino-aprendizagem) AND surdos AND (língua inglesa OR inglês) AND inclusão AND metodologias de ensino	Result.: 01 Selec.: 0	Result.: 66 Selec.: 0
(ensino de língua inglesa) AND surdos AND (inclusão OR acessibilidade) AND (Educação Básica OR escola regular)	Result.: 0 Selec.: 0	Result.: 10 Selec.: 02	(ensino OR aprendizagem) AND (surdez OR surdos) AND (língua inglesa OR inglês) AND (escola regular OR educação básica) AND inclusão	Result.: 02 Selec.: 0	Result.: 92 Selec.: 0
(metodologias de ensino) AND surdos AND língua inglesa AND inclusão AND (Educação Básica OR escola regular)	Result.: 0 Selec.: 0	Result.: 04 Selec.: 0	(ensino-aprendizagem) AND surdos AND (língua adicional OR língua estrangeira) AND (inclusão OR acessibilidade)	Result.: 53 Selec.: 02	Result.: 13 Selec.: 0
surdos AND (educação inclusiva OR inclusão) AND língua inglesa AND (formação de professores OR intérpretes)	Result.: 03 Selec.: 0	Result.: 19 Selec.: 03	ensino de língua inglesa AND surdos AND (escola regular OR Educação Básica) AND estratégias	Result.: 0 Selec.: 0	Result.: 02 Selec.: 0

			pedagógicas		
(ensino OR aprendizagem) AND surdos AND (língua inglesa OR inglês) AND (metodologias inclusivas OR acessibilidade pedagógica)	Result.: 0 Selec.: 0	Result.: 344 Selec.: 01	(inclusão OR escola regular) AND (ensino de línguas OR língua inglesa) AND surdos AND práticas pedagógicas	Result.: 04 Selec.: 0	Result.: 08 Selec.: 02
(educação básica OR escola regular) AND surdos AND (língua inglesa OR inglês) AND estratégias de ensino	Result.: 03 Selec.: 01	Result.: 80 Selec.: 02	(formação de professores) AND surdos AND (língua inglesa OR inglês) AND (ensino-aprendizagem OR inclusão)	Result.: 17 Selec.: 03	Result.: 266 Selec.: 03
surdez AND (língua inglesa OR inglês) AND (Educação Básica OR escola regular) AND (inclusão OR acessibilidade)	Result.: 02 Selec.: 0	Result.: 103 Selec.: 0	(metodologias bilíngues) AND surdos AND língua inglesa AND (Educação Básica OR escola regular)	Result.: 0 Selec.: 0	Result.: 02 Selec.: 0
(ensino-aprendizagem) AND surdos AND (língua inglesa OR inglês) AND estratégias pedagógicas AND inclusão	Result.: 02 Selec.: 01	Result.: 25 Selec.: 0			

Fonte: O autor

Quanto à seleção dos trabalhos, os **critérios de inclusão** adotados foram: (I) teses e dissertações completas, (II) publicadas entre 2020 e 2024, (III) que abordam o tema dentro do contexto de sala de aula inclusiva na Educação Básica brasileira, e (IV) que estejam disponíveis em portais de acesso aberto. Os **critérios de exclusão** são: (I) teses e dissertações publicadas em idiomas diferentes do português, (II) que abordam o ensino de LI escrita para alunos surdos em ambientes fora da Educação Básica inclusiva, como centros de idiomas, cursos e oficinas, e (III) teses e dissertações duplicadas nas duas bases de dados.

É importante justificar o critério de inclusão III e o critério de exclusão II, pois ambos delimitam o contexto de ensino. O critério de inclusão III se justifica pelo foco

do estudo no ensino-aprendizagem de LI escrita para alunos surdos na Educação Básica brasileira, especialmente em escolas e salas de aula inclusivas. Esse recorte é fundamental, pois a maioria dos alunos surdos está inserida nesse contexto, o qual apresenta desafios específicos, como questões de acessibilidade, metodologias de ensino e apoio pedagógico.

Incluir apenas pesquisas sobre a sala de aula inclusiva visa alinhar as análises às condições reais desse contexto, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Além disso, professores e intérpretes enfrentam dificuldades para garantir a eficácia do ensino, portanto, trabalhos sobre a formação de professores e intérpretes na Educação Superior também serão considerados, pois discutem temas essenciais para a implementação de práticas eficazes no ensino inclusivo.

Quanto ao critério de exclusão II, justifica-se pela necessidade de concentrar a pesquisa na Educação Básica, onde os alunos surdos estão integrados ao currículo regular e participam de processos pedagógicos formais e inclusivos. As práticas pedagógicas aplicadas em ambientes fora da escola regular, como centros de idiomas e cursos extracurriculares, muitas vezes não refletem a realidade da sala de aula inclusiva que deve atender às especificidades linguísticas, culturais e de acessibilidade dos alunos surdos no contexto da educação pública. Excluir esses estudos assegura que a pesquisa se concentre em estratégias e práticas pedagógicas relevantes e aplicáveis à realidade das escolas inclusivas da Educação Básica, onde o desafio de promover uma aprendizagem eficaz de LI escrita é enfrentado dentro de um ambiente regulado e com o apoio de políticas educacionais voltadas para a inclusão.

Com base nos critérios definidos, a busca resultou na seleção de oito trabalhos que atendem aos parâmetros estabelecidos. Os detalhes desses trabalhos estão apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Trabalhos selecionados

Referenciação do trabalho selecionado	Autor	Título	Tipo de trabalho	Ano de publicação
Dado 1	ALMEIDA, M. L.	TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos	Dissertação	2021

Dado 2	ALMEIDA, M. L.	<i>Writing in English</i> : tecendo reflexões acerca do ensino da aprendizagem de língua inglesa para surdos	Tese	2023
Dado 3	BRITO, P. F.	Aprendizagem de língua estrangeira por estudantes surdos: o ensino de língua inglesa na rede municipal de Três Lagoas	Dissertação	2023
Dado 4	CORREA, L. N.	A democracia deliberativa atando e desatando nós nas políticas educacionais: por um inglês inclusivo	Tese	2022
Dado 5	FERREIRA, A. M.	O ensino de língua inglesa para o aluno surdo no contexto da educação inclusiva	Dissertação	2024
Dado 6	ROCHA, R.	O intérprete educacional no Ensino Fundamental em disciplinas de língua estrangeira no Colégio de Aplicação da UFSC: cenários e perspectivas	Tese	2022
Dado 7	SOARES, M. L. B.	Aprendizagem móvel (<i>M-learning</i>) e ensino de inglês para estudantes surdos; possibilidades e desafios	Dissertação	2022
Dado 8	SPASIANI, M. V.	A formação de professores de línguas estrangeiras para o contexto bi/plurilíngue (surdo e ouvinte): um diálogo entre o previsto, o praticado e a perspectiva translíngue	Tese	2022

Fonte: O autor

4.5 Procedimentos e estratégias de análise

A análise dos dados desta pesquisa foi conduzida por meio da Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), com ênfase na técnica de Análise Temática. A Análise de Conteúdo é um método de investigação qualitativa que visa descrever, sistematizar e interpretar comunicações, buscando inferir conhecimentos relativos às condições de produção, estrutura e efeitos das mensagens. Essa abordagem permite uma leitura aprofundada dos dados, indo além da simples descrição, ao propor uma interpretação fundamentada que considera o contexto e a intencionalidade dos discursos (Bardin, 2016).

No interior desse método, a Análise Temática se apresenta como uma técnica que permite identificar, analisar e relatar padrões (temas) presentes em um conjunto de dados. Um tema é entendido como uma unidade de significado que expressa algo relevante em relação ao objeto da pesquisa e que contribui para a compreensão dos fenômenos investigados. A Análise Temática é particularmente adequada para pesquisas que buscam explorar sentidos atribuídos por diferentes autores ou participantes, especialmente em estudos que envolvem discursos, textos e práticas sociais.

A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de organizar, categorizar e interpretar de forma criteriosa os dados extraídos das teses e dissertações selecionadas sobre o ensino-aprendizagem de LI escrita para alunos surdos da Educação Básica.

O processo analítico foi estruturado em três fases, conforme delineado por Bardin (2016) e que serão abordados a seguir.

I) Pré-análise:

A pré-análise é a fase exploratória em que se realiza a leitura flutuante do material e a organização do corpus. No contexto desta pesquisa, essa etapa envolveu a seleção das teses e dissertações a partir de critérios previamente definidos, seguida de uma leitura inicial para familiarização com os dados e identificação de conteúdo recorrentes.

II) Exploração do material:

A exploração do material é o momento em que os dados são codificados e categorizados. Após a leitura aprofundada das pesquisas acadêmicas selecionadas, foram definidos temas amplos que orientaram a análise dos assuntos relacionados. Esses assuntos foram agrupados, discutidos e organizados em quadros temáticos com subtemas, identificação das pesquisas analisadas e apontamento das convergências e divergências. Importante destacar que, embora diversos aspectos relevantes tenham sido identificados, apenas os assuntos que apresentaram convergências e/ou divergências entre os trabalhos foram considerados nos quadros.

III) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação

O tratamento dos resultados obtidos e interpretação é a fase em que os dados codificados são analisados e interpretados à luz dos objetivos da pesquisa. Nesse momento, as categorias construídas são discutidas criticamente, possibilitando reflexões sobre os desafios, estratégias e contribuições relacionadas ao ensino-aprendizagem de LI escrita para alunos surdos da Educação Básica.

A Análise Temática, por sua vez, consiste em um procedimento analítico que organiza os conteúdos significativos dos textos em categorias que representem os sentidos predominantes e recorrentes. Ao identificar padrões de significado nos dados, essa abordagem permite reconhecer tanto as regularidades quanto as singularidades presentes nas produções analisadas, viabilizando a categorização das convergências e divergências entre os estudos.

Os quadros com os subtemas, organizados a partir dos temas definidos previamente, estão inseridos ao final de cada discussão temática. Eles visam sistematizar visualmente as informações, facilitando a compreensão das principais contribuições, desafios e lacunas identificadas na literatura acadêmica selecionada.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa a partir da análise das produções acadêmicas selecionadas. Inicialmente, realiza-se uma breve descrição das teses e dissertações que compõem o corpus, com o objetivo de contextualizar os estudos quanto aos seus objetivos, metodologias, resultados etc. Em seguida, desenvolve-se a discussão dos resultados com base na identificação de temas recorrentes, convergências e divergências entre os trabalhos advindas da Análise Temática, bem como elementos singulares que emergem das análises, buscando compreender as principais contribuições e lacunas no campo investigado.

5.1 Descrição das pesquisas selecionadas

5.1.1 Pesquisa 1 - TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos

A pesquisa 1 trata-se de uma dissertação de Mestrado intitulada “*TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos*”, de autoria de Matheus Lucas de Almeida, defendida no ano de 2021, na Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística.

O trabalho teve como objetivo geral analisar as contribuições das TDIC como mediadoras no ensino de LI escrita para surdos e teve como objetivos específicos: I - identificar, com o suporte da análise dos materiais verificados, ferramentas tecnológicas que pudessem contribuir para o ensino de LI para surdos; II - propor metodologias que promovessem o aprendizado significativo de sujeitos surdos quanto à habilidade escrita de LI; III - sugerir ferramentas tecnológicas para o ensino de LI para surdos.

O trabalho seguiu a abordagem qualitativa e se enquadrou no pressuposto de pesquisa-ação (Triviños, 2010; Burns, 2015; Paiva, 2019). A coleta de dados ocorreu por meio de questionário online, enviado a professores de LI e intérpretes de Libras

da Educação Básica de diferentes redes de ensino (municipal, estadual, federal e privada) de distintos estados do país.

Os aspectos investigados foram as condições de trabalho desses profissionais, os desafios enfrentados e as metodologias passíveis de aplicação no ensino de LI para surdos e, para a análise dos dados, adotou-se a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2009), organizando as respostas dos participantes em temas emergentes.

A pesquisa revelou grandes desafios na implementação das TDIC no ensino de LI para surdos, especialmente relacionados à falta de formação docente, dificuldades no acesso às tecnologias e ausência de materiais didáticos acessíveis. Além disso, professores e intérpretes entrevistados relataram dificuldades na adaptação metodológica, indicando a necessidade de formação específica para atuar no ensino de LI para surdos. O estudo propôs ferramentas digitais e estratégias metodológicas para facilitar a aprendizagem da escrita na LI por alunos surdos, considerando suas especificidades linguísticas e pedagógicas. Os dados coletados subsidiaram a criação de propostas pedagógicas que podem auxiliar educadores na implementação de práticas inclusivas no ensino de LI mediado por TDIC.

5.1.2 Pesquisa 2 - Writing in english: tecendo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para surdos

A pesquisa 2 trata-se de uma tese de Doutorado intitulada “Writing in english: tecendo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para surdos”, de autoria de Matheus Lucas de Almeida, defendida no ano de 2023, na Universidade Católica de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Ciências da Linguagem.

O trabalho buscou responder se o ensino e a aprendizagem de LI escrita para alunos surdos podem se beneficiar de um trabalho com os gêneros em uma perspectiva dialógica e apresentou como hipótese de pesquisa que o ensino dessa modalidade poderia proporcionar uma aprendizagem mais acessível e significativa para tais alunos quando baseado em gêneros do discurso.

O trabalho teve como objetivo geral analisar, em uma escola pública do Recife, o processo de desenvolvimento da escrita na LI por surdos que utilizam a Libras como

meio comunicacional. Como objetivos específicos propôs-se a: I - refletir sobre metodologias para o ensino e aprendizagem de LI na modalidade escrita para surdos; II - construir possibilidades metodológicas, em parceria com os professores regentes, que facilitassem o ensino e a aprendizagem de LI escrita para surdos; III - e analisar atividades de escrita em LI produzidas por alunos surdos.

A pesquisa tratou-se de uma pesquisa-ação (Burns, 1999; 2015), de abordagem qualitativa (Triviños, 1987) e, como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados questionários semiestruturados com o professor, os TILSP, a instrutora de Libras da sala de recursos multifuncionais, os alunos surdos matriculados nos 8º, 9º do EF e 1º do EM, além de suas mães. Tais questionários diziam respeito à formação, percepção, conhecimento e realidade vivenciada no processo de ensino-aprendizado de LI por surdos.

Além da aplicação dos questionários, foram feitas observações de aulas de LI com o objetivo de identificar as metodologias utilizadas em sala de aula com os alunos surdos. O pesquisador também propôs atividades de escrita em LI que fizeram parte das oficinas realizadas na sala de recursos multifuncionais durante o contraturno dos alunos. A realização das oficinas teve como tema a apresentação pessoal e envolveu conteúdos linguísticos de nível básico com o intuito de realizar as atividades de escrita propostas. Somado a isso, durante os encontros, os gêneros do discurso utilizados foram o formulário e a apresentação pessoal. E, com base nos dados coletados, o pesquisador buscou identificar estratégias e dificuldades dos alunos surdos em relação à modalidade escrita da LI.

Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), organizando os achados em temas emergentes. Os principais resultados demonstraram que a escrita na LI pode ser desenvolvida por alunos surdos, desde que o ensino respeite suas particularidades linguísticas e que os gêneros discursivos, dentro de uma perspectiva dialógica (Johnson, 2004), sejam eficazes para facilitar essa aquisição. Além disso, as estratégias como a triangulação entre Libras, LP e LI, o uso de recursos visuais e adaptações metodológicas mostraram-se essenciais para tornar o ensino mais acessível.

Foram identificados desafios, como a falta de formação docente específica e a escassez de materiais adaptados para esse público. Portanto, a pesquisa contribui

para a formulação de propostas pedagógicas mais inclusivas, promovendo uma abordagem mais eficiente para o ensino de LI escrita para surdos.

5.1.3 Pesquisa 3 - Aprendizagem de língua estrangeira por estudantes surdos: o ensino de língua inglesa na rede municipal de Três Lagoas

A pesquisa 3 trata-se de uma dissertação de Mestrado intitulada *“Aprendizagem de língua estrangeira por estudantes surdos: o ensino de língua inglesa na rede municipal de Três Lagoas”*, de autoria de Patrícia Ferreira de Brito, defendida no ano de 2023, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Letras.

A pesquisa teve como objetivo geral evidenciar e analisar aspectos relacionados ao ensino de LI como LE para alunos surdos da Rede Municipal de Educação de Três Lagoas assim como analisar a perspectiva e desafios dos professores de LI ao ministrarem aulas para esses alunos, bem como a dinâmica entre tais professores e os intérpretes de Libras no espaço escolar.

Vale ressaltar que foram selecionadas cinco unidades escolares, compondo como entrevistados docentes de LI que atuavam com alunos surdos e intérpretes que trabalhavam nas respectivas unidades. Além disso, como critérios de seleção das unidades, exigia-se que essas ofertassem o ensino de LI para alunos surdos em sua matriz curricular. No entanto, a pesquisa deparou-se com alunos surdos apenas das etapas de EF I e EF II, não havendo alunos surdos matriculados na Rede Municipal na EI, em nível de pré-escola, que embora contemplasse a LI em sua matriz, não contava com alunos surdos no período da pesquisa.

E, quanto aos objetivos específicos, a pesquisa propôs-se a: I - realizar o mapeamento do acesso e da permanência desses alunos surdos nas etapas da EI e EF I; II - identificar e descrever as práticas pedagógicas mais utilizadas pelos professores de LI para o ensino de alunos surdos; III - verificar algumas implicações sociais, cognitivas e afetivas no discurso dos professores de LI e intérpretes, por meio da análise linguística de entrevistas pela perspectiva da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977) e Teoria da Avaliatividade (Martin, 2000).

A pesquisa seguiu a abordagem quali-quantitativa (Creswell, 2007) e utilizou como métodos de coleta de dados a Análise Documental (Marconi e Lakatos, 2003;

Junior *et al.*, 2021; Castro, 2022) e a entrevista semiestruturada (Manzini, 2004). Portanto, os dados analisados foram documentos legais e curriculares em nível estadual (do Mato Grosso do Sul) e municipal (de Três Lagoas) sobre o ensino de LI para surdos e entrevistas semiestruturadas direcionadas aos intérpretes e professores de LI.

A pesquisa permitiu dar visibilidade à comunidade surda, ampliar os estudos sobre práticas de ensino de LI para alunos surdos e promover o conhecimento acerca de políticas públicas empregadas para incluir tais alunos, assim como os impactos sociais, afetivos e cognitivos sobre eles.

Os resultados da pesquisa indicam, por meio da análise crítica e comparativa das legislações vigentes, que os documentos legais estaduais e municipais são carentes em normativas que descrevam situações legais específicas para a comunidade surda, o que também afeta as orientações aos professores do ensino regular.

As análises das entrevistas corroboraram a falta de instruções pedagógicas aos docentes para planejar, ministrar aulas e avaliar o aluno surdo. A partir dos resultados, foram sugeridos alguns princípios de ação pedagógica para atender às demandas educacionais vinculadas ao tema. Desse modo, foram apresentados caminhos e propostas para o fortalecimento das práticas pedagógicas realizadas pelos professores de LI bem como a proposição de iniciativas voltadas ao ensino de LI para alunos surdos dessas etapas de ensino.

5.1.4 Pesquisa 4 - A democracia deliberativa atando e desatando nós nas políticas educacionais: por um inglês inclusivo

A pesquisa 4 trata-se de uma tese de Doutorado intitulada “A democracia deliberativa atando e desatando nós nas políticas educacionais: por um inglês inclusivo”, de autoria de Leonardo Neves Correa, defendida no ano de 2022, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

A pesquisa esteve centrada nas políticas educacionais especiais e nas pedagogias específicas para o ensino de LI para alunos surdos no contexto inclusivo que, segundo o pesquisador, mesmo com o aumento progressivo de pesquisas que

problematizam a questão, no campo das políticas linguísticas educacionais, é notável um silenciamento - o que faz com que professores e intérpretes se sintam aflitos pela ausência de diretrizes voltadas para o ensino de LI para surdos.

O estudo buscou fomentar políticas para o ensino de LI a alunos surdos, partindo da contribuição direta dos envolvidos no processo educativo, como professores, intérpretes e os próprios surdos.

A pesquisa teve como objetivo geral suscitar a criação de uma política para o ensino de LI para surdos em contextos de ensino regular inclusivo, a partir da contribuição daqueles que vivenciam esse contexto em seu dia a dia. Como objetivos específicos, a pesquisa visou: I - identificar a) anseios, valores e preocupações frente à prática de ensino de LI para surdos; b) propostas metodológicas e pedagógicas e possíveis encaminhamentos para uma política de ensino de LI para surdos na escola inclusiva; II - produzir materiais, como um guia de discussão para deliberação, que incluíssem uma síntese das principais e mais recorrentes propostas apontadas no estágio anterior de forma estruturada; III - impulsionar os processos de tomada de decisão coletiva a partir de fóruns deliberativos sobre a temática.

A pesquisa tratou-se de uma pesquisa-ação participativa (Reason e Bradbury, 2001) de cunho exploratório. Os dados da pesquisa foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas em entrevistas individuais e no formato de grupos focais direcionadas a pessoas surdas, professores de LI e intérpretes de Libras.

As fases da pesquisa foram divididas em três: Fase I - Identificação do problema (entrevistas e grupos focais); Fase II - Enquadramento para deliberação; Fase III - Sistematização das propostas e elaboração do guia de discussão. Posteriormente, os dados foram analisados de acordo com a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

Como resultados, houve proposições de ações vinculadas à uma das seguintes áreas: 1. Formação profissional e condições de trabalhos adequadas para professores e intérpretes de Libras; 2. Desenvolvimento cognitivo e cultural dos alunos surdos na escola regular; 3. Conscientização e engajamento da comunidade escolar para a inclusão de alunos com deficiência.

A partir dessas três proposições, foi desenvolvido um guia de discussão baseado em Rourke (2014) com o objetivo de incentivar escolas e outros agentes interessados no tema a deliberarem sobre a questão a fim de identificar alternativas

que atendessem aos anseios e às necessidades locais. Esperou-se que os resultados das discussões pudessem subsidiar a formulação de políticas inclusivas voltadas para o ensino de LI a alunos surdos em contextos educacionais regulares.

5.1.5 Pesquisa 5 - O ensino de língua inglesa para o aluno surdo no contexto da educação inclusiva

A pesquisa 5 trata-se de uma dissertação de Mestrado intitulada “O ensino de língua inglesa para o aluno surdo no contexto da educação inclusiva”, de autoria de Athená Menezes Ferreira, defendida no ano de 2024, na Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

A pesquisa focou no ensino e aprendizado de LI no contexto da educação inclusiva e teve como problemática central entender como o sistema educacional atual atende aos surdos na aquisição dessa língua em um ambiente inclusivo.

A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa (Minayo, 2001) e foi fundamentada na pesquisa bibliográfica (Gil, 1999), caracterizando-se como exploratória. Para a constituição do corpus, foi escolhido o estudo de caso (Gil, 1999; Yin, 2001), pois a investigação ocorreu a partir do contato com os participantes da pesquisa (os dois alunos surdos, a professora regente e a intérprete) em um contexto específico: a sala de aula regular. Além disso, segundo a pesquisadora, o exame dos materiais da escola como, por exemplo, livros didáticos, planos de aula e o PPP foi central. Portanto, a pesquisa também se tratou de uma análise documental que serve como uma espécie de testemunho das práticas pedagógicas e abordagens adotadas a fim de entender o cenário no qual se encontram os alunos surdos.

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual localizada na região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais, e teve como objetivo geral compreender como o ensino de LI em uma turma do 2º ano do EM é desenvolvido em uma escola inclusiva regular com alunos surdos. Como objetivos específicos, a pesquisa propôs-se a: I) identificar os desafios preponderantes enfrentados pelos principais envolvidos no contexto das aulas pelos alunos surdos; II) analisar a prática metodológica usada pelo professor de LI em salas inclusivas onde havia a presença

de alunos surdos; III) verificar se os alunos surdos acompanhavam as aulas de LI conforme os demais alunos ouvintes.

Os dados analisados pela pesquisadora foram as respostas de questionários direcionados aos participantes e as observações escolares com registro (incluindo as cinco aulas).

Os resultados da análise destacaram a relevância da língua de sinais no processo de ensino para alunos surdos. Os dados também revelaram que a metodologia utilizada pela professora atendia apenas ao aluno ouvinte, uma vez que a modalidade oral era o principal meio de comunicação. O aluno surdo foi instruído a aprender a LI por meio de material didático diferenciado com explicações superficiais dadas em LP pela professora e interpretadas em Libras pela intérprete. A inclusão no contexto de aprendizado de LI foi identificada como uma dificuldade, podendo até mesmo impedir o aprendizado do aluno surdo. Portanto, a pesquisa examinou as práticas em sala de aula para oferecer soluções educacionais mais eficazes para as pessoas surdas.

5.1.6 Pesquisa 6 - O intérprete educacional no Ensino Fundamental em disciplinas de língua estrangeira no Colégio de Aplicação da UFSC: cenários e perspectivas

A pesquisa 6 trata-se de uma tese de Doutorado intitulada “O intérprete educacional no Ensino Fundamental em disciplinas de língua estrangeira no Colégio de Aplicação da UFSC: cenários e perspectivas”, de autoria de Rogers Rocha, defendida no ano de 2022, na Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar os cenários e as perspectivas da atuação profissional de IE interlíngues e intermodais por meio da autoconfrontação simples nas disciplinas de LE do 6º ano no CA/UFSC. Como objetivos específicos, a pesquisa propôs-se a: I) refletir sobre a atuação do IE no Ensino Fundamental como participante da educação; II) apresentar o cenário da atuação do IE no Ensino Fundamental na disciplina de LE; III) identificar os desafios e as estratégias/procedimentos técnicos dos IE na interpretação de disciplinas de LE; e IV) propor uma metodologia de interpretação para alunos surdos bilíngues bimodais nas disciplinas de LE.

A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa e tratou-se de um estudo de caso interventivo (Merriam, 1988; Yin, 2009), pois teve como objetivo entender e analisar os cenários e as perspectivas da atuação profissional dos IE, além de posteriormente propor uma metodologia de interpretação para o aluno surdo nas disciplinas de LE.

No percurso metodológico utilizou-se um questionário de sondagem e metodologia da autoconfrontação simples baseada nos estudos de Daniel Faïta (1992, 1995, 2005) e Yves Clot (2006) que se fundamenta em Vygotsky e Bakhtin, do qual foi seguido para a Análise Discursiva Dialógica no contexto da pesquisa.

Ao fazer uso da autoconfrontação simples, o pesquisador teve como propósito analisar o desempenho dos IE no ensino de LE no EF. A pesquisa seguiu quatro fases:

- 1) A reunião de grupo de análise a fim de selecionar os IE.
- 2) A filmagem dos IE em contexto de ensino-aprendizagem nas disciplinas de LE.
- 3) A edição das filmagens e encontro do pesquisador com os profissionais envolvidos um a um para se verem nas filmagens, individualmente, e realização de comentários e reflexões junto ao pesquisador. Os comentários e reflexões diante das filmagens foram gravados.
- 4) A organização do eixo de análise da pesquisa a partir do material coletado e das transcrições da filmagem.

Além das filmagens coletadas na autoconfrontação simples, foi aplicado um questionário de sondagem com o objetivo de traçar um perfil dos participantes, os dados pessoais, a formação escolar/acadêmica e conhecimento de LE, o tempo de atuação como IE e a compreensão da importância de conhecer sobre a LE de sua atuação.

O contexto da pesquisa ocorreu no CA/UFSC durante a pandemia da COVID-19, período em que houve a migração das aulas presenciais para o formato remoto. Os participantes da pesquisa foram três IE, sendo uma delas responsável por atuar como intérprete de apoio caso as outras duas necessitassem de suporte. O colégio ofertava o ensino de quatro línguas aos alunos do sexto ano do EF podendo, a partir do ano seguinte, a escolha de uma das quatro disciplinas de LE por parte dos alunos. As disciplinas de LE ofertadas - inglês, espanhol, francês e alemão – eram divididas para as duas IE, visto que a IE que atuava como intérprete de apoio estava presente em todas as disciplinas de LE.

Sendo assim, por se tratarem de línguas distintas e demandarem estratégias de ensino diferenciadas, este trabalho se limitará às discussões voltadas para o ensino de LI mediado IE responsável por sua interpretação. É importante ressaltar que, diferente das outras pesquisas, o autor direciona a sua pesquisa para uma abordagem intermodal, uma vez que a atuação das IE está voltada para o ensino de LI para uma aluna surda oralizada que tem a Libras e a LP como línguas de comunicação e que, de acordo com a sua vontade, optou por desenvolver as quatro habilidades, inclusive a fala e a escuta, da língua alvo.

Os resultados obtidos mostraram que os desafios encontrados pelas IE estiveram relacionados com a disciplina específica de LE e com atuação inerente à modalidade remota devido ao contexto pandêmico. Estratégias ou procedimentos técnicos de interpretação relacionadas à disciplina de LE, realizadas pelas participantes da pesquisa, possibilitaram uma proposição em parceria com o intuito de atender aos objetivos de cada aula e de respeitar a identidade linguística da aluna que era surda bilíngue bimodal.

5.1.7 Pesquisa 7 - Aprendizagem móvel (M-learning) e ensino de inglês para estudantes surdos: possibilidades e desafios

A pesquisa 7 trata-se de uma dissertação de Mestrado intitulada “Aprendizagem móvel (M-learning) e ensino de inglês para estudantes surdos: possibilidades e desafios”, de autoria de Mariana Luisa Barros Soares, defendida no ano de 2022, na Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

A pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia da COVID-19 e, antes dessa fase, a pesquisadora almejava fazer a coleta dos dados *in loco* tendo como objetivo investigar e apresentar conteúdos relacionados ao ensino de LI para surdos, visando auxiliar professores de LI no desenvolvimento de práticas didáticas mais inclusivas e atentas às necessidades diferenciadas desse grupo de alunos.

Porém, com o advento da pandemia, a pesquisadora identificou a necessidade de incluir o tema *m-learning* (aprendizagem móvel) em sua investigação. A partir dessa ampliação, o objetivo geral da pesquisa passou a ser analisar as possibilidades e os desafios do uso da aprendizagem móvel no ensino de LI para alunos surdos. Para

tanto, foram considerados os relatos de professores licenciados em LI que atuavam no ensino de surdos – coletados por meio de produção textual publicada e de entrevista -, bem como os dados obtidos com um questionário aplicado a professores brasileiros de LI a fim de verificar seus conhecimentos sobre a utilização de dispositivos móveis e recursos tecnológicos em suas práticas docentes.

Além disso, segundo a pesquisadora, o questionário também procurou investigar como esses professores se sentiam em relação a dar aulas de LI para alunos surdos e se a disciplina Libras (ofertada na graduação) influenciou nesse sentimento e em suas práticas docentes.

A pesquisadora ressaltou que, devido às poucas pesquisas publicadas no cenário nacional sobre a aprendizagem móvel e ensino de LI para surdos, ela trouxe experiências de professores de outras disciplinas que trabalham com essa abordagem e que procurou analisá-las buscando saber como as ferramentas utilizadas em outras disciplinas poderiam ser utilizadas no ensino de LI.

Por conseguinte, para nortear a pesquisa, foi delimitado os seguintes objetivos específicos: I) fazer um levantamento sobre práticas de aprendizagem móvel no processo educacional de surdos no contexto internacional e nacional, visando analisar os pontos positivos e os desafios relatados pelos professores; II) investigar narrativas sobre o ensino de LI para alunos surdos no contexto internacional e nacional; III) investigar qual o conhecimento que os professores brasileiros de LI tinham sobre m-learning e ferramentas digitais para o ensino da língua; IV) investigar se os professores brasileiros de LI se sentiam preparados para dar aula para alunos surdos.

O trabalho tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, com objetivo exploratório, de abordagem qualitativa (Paiva, 2019) e de paradigma interpretativista (Denzin e Lincoln, 1998 *apud* Spasiani, 2018). Para a coleta dos dados, foi utilizado o método de pesquisa bibliográfica (Paiva, 2019), localizado na seção de fundamentação teórica atendendo aos dois primeiros objetivos específicos já citados. Para o levantamento das fontes que compuseram o referido método, foram utilizados o *Portal da CAPES*, *Google Scholar* e *Research Gate*. Tais fontes constituíram-se, majoritariamente, de artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, textos publicados em anais etc., sendo feitas buscas com diversas palavras-chave significativas com o intuito de gerar um maior número de resultados, conforme recortes temporais específicos.

Na etapa da pesquisa que contemplou fontes internacionais, foram selecionados trabalhos publicados a partir de 2009, ano em que foram registrados os primeiros relatos de práticas de *m-learning*. No caso das fontes nacionais, relativas à aprendizagem móvel e à educação de surdos, priorizaram-se pesquisas publicadas a partir de 2014. Já quanto ao ensino de LI para surdos no Brasil, consideraram-se estudos produzidos a partir de 2012, tendo em vista que o conceito de aprendizagem móvel começou a ganhar espaço na literatura acadêmica a partir dos anos 2000.

Além do levantamento de fontes nos três sites, foi elaborado e enviado, por meio de grupos do *WhatsApp*, um questionário direcionado a 74 professores de LI (entre homens e mulheres, de diversas idades) de diferentes regiões do Brasil, formados em universidades públicas e privadas entre 1974 e 2021. Ademais, com o objetivo de investigar também o cenário internacional no contexto latino-americano, foi realizada uma entrevista semiestruturada via *Google Meet* com uma professora-pesquisadora colombiana que atua no ensino de LI para alunos surdos há mais de 20 anos. Vale destacar que esses dados foram interpretados em conjunto com os dados levantados na pesquisa bibliográfica.

A análise dos questionários apontou que a formação inicial dos professores brasileiros não contribuiu de forma efetiva para o seu preparo no trabalho com alunos surdos. Identificou-se ausência de tópicos ou disciplinas relacionadas ao ensino de LI para surdos, bem como de conteúdos que abordassem aspectos do *m-learning*.

Considerando que os resultados dos estudos revisados indicaram que a aprendizagem móvel tem contribuído e favorecido a inclusão dos alunos surdos nas aulas e o processo de criação e adaptação de materiais didáticos para esses alunos, a pesquisadora comenta a necessidade de revisitar esses temas nos aspectos formativos de professores.

A pesquisa constatou que é possível o aluno surdo aprender a LI e que as práticas de aprendizagem móvel são de grande auxílio nesse processo. Mas, enquanto não houver educadores com os conhecimentos adequados ou políticas públicas de garantia para a igualdade digital, os alunos surdos continuarão apresentando dificuldades na aprendizagem de LI.

5.1.8 Pesquisa 8 - A formação de professores de línguas estrangeiras para o contexto bi/plurilíngue (surdo e ouvinte): um diálogo entre o previsto, o praticado e a perspectiva translíngue

A pesquisa 8 trata-se de uma tese de Doutorado intitulada “A formação de professores de línguas estrangeiras para o contexto bi/plurilíngue (surdo e ouvinte): um diálogo entre o previsto, o praticado e a perspectiva translíngue”, de autoria de Monique Vanzo Spasiani, defendida no ano de 2022, na Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística.

A pesquisa objetivou investigar, em primeiro momento, se e como a Educação Superior brasileira nos cursos de Letras tem lidado com a formação do professor de LE, especificamente LI, para o ensino a alunos surdos e ouvintes. Em seguida, visou alcançar conclusões relacionadas aos aspectos que deveriam ser contemplados, à luz da Perspectiva Translíngue, nos cursos de formação de professores de LE, de modo que esse profissional esteja amparado em sua futura atuação no contexto educacional bi/plurilíngue. Sendo assim, a pesquisa buscou responder às seguintes perguntas:

1. De que forma a educação superior brasileira nos cursos de Licenciatura em Letras está lidando com os novos desafios educacionais do país, sobretudo no que diz respeito à formação do professor de LE para o ensino bi/plurilíngue, seja de ouvintes ou de surdos?
2. Quais mecanismos, à luz da Perspectiva Translíngue, poderiam ser implementados nos cursos de formação de professores de LE, visando a amparar a sua atuação no ensino bi/plurilíngue (de ouvintes e de surdos) e visando ao desenvolvimento das competências necessárias para tal?

Com o objetivo de responder essas perguntas, a pesquisadora realizou a análise das ementas dos cursos de Licenciatura em Letras das universidades públicas localizadas nas diferentes regiões brasileiras, bem como aplicou questionários combinados com entrevistas direcionadas a professores formadores, professores formados e professores em formação das áreas de Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras e Educação de Surdos também vinculados a instituições públicas de ensino superior. Além disso, a pesquisadora elaborou um Relato de Pesquisa, considerando a sua experiência tanto no ensino bilíngue de ouvintes quanto de

surdos. Assim sendo, a pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso múltiplo (Yin, 2005) de paradigma qualitativo-interpretativista (Erickson, 1985; Moita Lopes, 1994; Bortoni-Ricardo, 2008).

É importante frisar que, quando for feito a análise e discussão deste dado, quanto às discussões sobre alunos ouvintes abordados na pesquisa, é de nosso interesse “apenas” discorrer sobre as necessidades/dificuldades atreladas à formação de professores que atuam em contexto bi/plurilíngue uma vez que, a partir da leitura e análise, foi notado que há similaridades em relação às necessidades/dificuldades sobre à formação de professores tanto para lidar com alunos surdos como também ouvintes.

Além disso, é de extremo interesse que as discussões feitas pela pesquisadora evidenciam não somente a formação de professores para lidarem com alunos surdos, mas também a necessidade de estratégias de ensino que atendam a esse público.

A pesquisa demonstrou que as universidades públicas brasileiras ainda são principiantes quando se trata da formação de professores de línguas bi/plurilíngues, seja de ouvintes ou de surdos, e que a Perspectiva Translíngue e o modelo de Competências de Professores de Línguas de Almeida Filho (1993) podem orientar e agregar positivamente nesse cenário ainda deficitário.

De acordo com a pesquisadora, as discussões podem contribuir para a formação de professores bi/plurilíngues no país, orientando a atuação das IES de acordo com as necessidades e os paradigmas da contemporaneidade.

5.2 Discussão dos resultados

Nesta subseção, são apresentados e discutidos os principais achados da pesquisa a partir da análise integrada de oito pesquisas acadêmicas selecionadas, que abordam diferentes aspectos do ensino de LI para surdos no contexto educacional inclusivo no Brasil.

A discussão foi estruturada por cinco temas advindos da Análise Temática, de modo a permitir a identificação de convergências e divergências entre as pesquisas. Buscou-se compreender os desafios e possibilidades do ensino-aprendizagem de LI

escrita para surdos a partir das perspectivas de professores, intérpretes, alunos e familiares, incluindo as dimensões pedagógicas, estruturais, linguísticas, tecnológicas e relacionais. Ao final da discussão de cada tema, um quadro temático consolida os principais pontos de convergência e divergência.

1. Tecnologias e recursos visuais no ensino de inglês para surdos

Na pesquisa 01, é discutido as possibilidades que as TDIC oferecem ao processo de ensino-aprendizagem de LI para alunos surdos, destacando a centralidade dessas ferramentas nas práticas pedagógicas. Professores e intérpretes entrevistados relataram o uso recorrente de recursos tecnológicos, como jogos digitais (*Gartic, Memory Game Online, Hangman Online, Among Us*), quizzes interativos (*Kahoot*), aplicativos como o *Duolingo*, diversos serviços do *Google (Classroom, Meet, Agenda, Attendance, Jamboard)*, entre outras ferramentas acessadas por meio de plataformas *online* ou dispositivos móveis.

Segundo os professores entrevistados na pesquisa 01, esses recursos tecnológicos favorecem a contextualização visual dos conteúdos e possibilitam a diferenciação pedagógica, respeitando os distintos ritmos e estilos de aprendizagem de alunos surdos. Como complemento a isso, ao integrar imagens, sinais em Libras e palavras escritas em LI, as TDIC ampliam a significação dos conteúdos e tornam o processo de aprendizagem mais acessível, dinâmico e envolvente (Silva e Hübner, 2021).

A referida pesquisa não se limita a apresentar ferramentas que facilitam as práticas pedagógicas dos professores como contribuições para a aprendizagem de LI por alunos surdos, mas também destaca recursos utilizados pelos intérpretes. Um exemplo é o dicionário *Linguee* que, no contexto do ensino-aprendizagem de LI para surdos, permite localizar itens lexicais em diversos contextos de uso, favorecendo traduções mais precisas e compreensíveis para esses alunos.

A partir das experiências e dos relatos de professores e intérpretes entrevistados, o autor da pesquisa 01 elaborou um material pedagógico que

exemplifica atividades voltadas ao ensino de LI para alunos surdos. Esse material retoma o uso das ferramentas mencionadas nas entrevistas, apresentando-as de forma mais detalhada e adaptada ao contexto da surdez. Além disso, o autor expande as possibilidades pedagógicas ao sugerir novas ferramentas digitais como *Google Maps*, *Canva/Canva for Education*, *Grammarly*, *TikTok* e *StoryboardThat*, destacando seu potencial para promover acessibilidade e engajamento nas aulas de LI.

Na pesquisa 02, tendo como um dos objetivos a construção de possibilidades metodológicas para o ensino de LI a alunos surdos, o autor desenvolveu oficinas voltadas a esse público nas quais é mencionado o uso das TDIC. Entre os recursos utilizados, destacam-se o *Duolingo*, valorizado pelo seu caráter visual e interativo e o *Jamboard* - um quadro digital colaborativo que promove a interação entre os alunos, estimulando a exploração de aspectos visuais, além do desenvolvimento de habilidades de escrita, leitura e criatividade.

Em uma das entrevistas realizadas pelo autor, uma intérprete relatou o uso de recursos visuais, como vídeos e cores variadas que contribuía para o processo de aprendizagem. Complementando essa perspectiva, uma das mães entrevistadas reforçou a importância da visualidade ao afirmar que essa característica facilitava a compreensão dos conteúdos por sua filha que apresentava múltiplas deficiências (surdez e deficiência cognitiva). Atrelado a isso, Spasiani (2018) destaca a relevância do uso de imagens como recurso facilitador da compreensão do mundo, especialmente no contexto educacional. A autora ressalta que as imagens não se limitam a representar a realidade, mas atuam como ferramentas pedagógicas potentes, contribuindo significativamente para o processo de ensino-aprendizagem de LI voltada a alunos surdos.

Na pesquisa 04, foram mencionadas práticas pedagógicas voltadas ao ensino de vocabulário com base em recursos visuais, como o uso de imagens. Uma das professoras entrevistadas relatou que trabalhava o vocabulário com uma aluna surda utilizando, inicialmente, palavras em LI, LP e imagens como suporte para facilitar a compreensão. Com o tempo, no entanto, passou a utilizar apenas a palavra em LI associada à imagem, eliminando o uso da LP. É importante destacar que a mediação do conhecimento por meio da LI em conjunto com imagens pode ser uma estratégia

eficaz, mas não deve ser adotada como único recurso. Quanto maior a diversidade de estratégias empregadas no ensino de LI, desde que alinhadas às especificidades dos alunos surdos, mais efetivo tende a ser o processo de aprendizagem.

Na pesquisa 05, a visualidade é ressaltada como um recurso fundamental no processo de ensino-aprendizagem de LI para alunos surdos. Em uma das atividades aplicadas por uma intérprete e analisadas pelo autor, foi observado que, apesar de o exercício estar aquém do nível escolar da turma – o que configura, de fato, uma limitação -, é inegável que os elementos visuais empregados contribuíram significativamente para a compreensão dos conteúdos pelos alunos.

Na Aula 1, por exemplo, a atividade propôs a pintura de um barco, cujas partes eram numeradas de 1 a 7. Acima da imagem, havia uma nuvem contendo os mesmos números acompanhados dos respectivos nomes das cores em LI. A associação entre a imagem do barco, os algarismos e os nomes das cores em LI constituem um recurso visual que favorece a compreensão da proposta, permitindo que os alunos realizassem a atividade corretamente e demonstrando a efetividade da mediação visual no ensino de LI para surdos. Em outro momento, um dos alunos surdos entrevistados comentou sobre a ausência de um ensino que promovesse a associação entre imagens e palavras em LI, o que evidenciou sua preferência por abordagens visuais, uma vez que é por meio da visualidade que se obtêm os melhores resultados na aprendizagem.

Na pesquisa 06, as TDIC também estiveram presentes, especialmente em razão do contexto pandêmico no qual a investigação foi realizada, o que motivou a transição das aulas presenciais para o formato remoto, alterando o percurso da pesquisa. As aulas observadas e a coleta de dados ocorreram em uma sala de aula virtual por meio da plataforma *Big Blue Button*.

O autor relata que o intérprete aparecia em uma janela virtual compartilhada com o professor da disciplina, sem contato visual direto com os alunos, o que dificultava a interação discursiva, sobretudo devido ao espaço reduzido provocado pelo elevado número de janelas virtuais. Ainda assim, a interação foi possível por meio de áudio - utilizado na comunicação entre a professora e os alunos ouvintes - e do

chat, que foi acessado tanto por alunos surdos quanto ouvintes, bem como pela própria docente.

Apesar das limitações da plataforma, o autor destaca que a funcionalidade de compartilhamento de tela permitia a exibição de imagens, vídeos, textos e outros conteúdos visuais durante as explicações, configurando-se como um recurso importante para todos os alunos. Além da plataforma, a professora de LI utilizou o e-mail como meio complementar para o envio de atividades. A aluna surda também contou com atividades no contraturno, vinculadas às disciplinas do AEE-BS, realizadas em dois dias por semana.

A pesquisa 07, assim como a pesquisa 01, teve como foco o uso das TDIC como instrumentos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem de LI para alunos surdos. Nesta investigação, o *m-learning*⁸ foi abordado como uma ferramenta de inclusão, interação e aprendizagem, especialmente por meio de dispositivos móveis.

A pesquisa menciona diversos aplicativos móveis que podem beneficiar professores, intérpretes e alunos surdos, tais como *Lang-8*, *xLingo*, *HelloTalk*, *Facebook*, *WhatsApp*, *Telegram*, *Rybená*, *ProDeaf*, *Hand Talk*, Sinalário em Libras e *VLibras*. O autor também destaca a importância da visualidade no processo educativo, enfatizando que, ao utilizar materiais visuais, é essencial realizar adaptações que tornem o conteúdo mais acessível, evitando que esses recursos causem confusão ou dúvidas nos alunos.

Embora os professores entrevistados atuassem em várias áreas de línguas, incluindo a LI, a pesquisa evidenciou que as ferramentas tecnológicas são versáteis, podendo ser aplicadas em diversos contextos e propósitos, tanto para alunos surdos quanto ouvintes. Entre os recursos mencionados, destacam-se *quizzes online*, jogos virtuais, sites de pesquisa, blogs, grupos no *Facebook*, *YouTube*, *e-books*, *Canva*,

⁸ Traduzido para o português como aprendizagem móvel, essa trata-se de uma abordagem educacional que utiliza dispositivos móveis como smartphones, tablets, notebooks e outros aparelhos portáteis para promover o ensino e a aprendizagem em diferentes contextos e momentos, para além da sala de aula tradicional.

filmes e o aplicativo *InShot* utilizado para criar vídeos multimodais com recursos como fontes variadas, cores, sombreamento, imagens e legendas.

A pesquisa também salienta o uso das ferramentas da plataforma Google, como *Classroom*, *Meet*, *Jamboard*, *Forms*, *Earth*, além do *Google for Education* que oferece suporte pedagógico e treinamento para educadores, ampliando as possibilidades de aplicação em sala de aula e promovendo práticas mais acessíveis e inclusivas.

Em relação à entrevista com a professora colombiana, ela reforçou a eficácia das TDIC na educação de surdos, mas também relatou dificuldades com uma ferramenta específica. A professora mencionou que, ao utilizar o *Google Meet* nas suas aulas, a comunicação não ocorria de maneira satisfatória devido a falhas de conexão e à disposição das janelas que dificultavam a visualização da sinalização dos alunos. Embora a entrevistada atuasse no contexto educacional colombiano, suas práticas e as dificuldades relacionadas ao uso das TDIC assemelhavam-se ao contexto brasileiro, especialmente no que se refere à dificuldade de visualizar os alunos surdos ao utilizar plataformas de sala de aula virtual, como observado na pesquisa 06, com a plataforma *Big Blue Button*.

Quadro 4 - Tecnologias digitais e estratégias visuais no ensino de inglês para surdos

SUBTEMAS	PESQUISAS	CONVERGÊNCIAS	PESQUISAS	DIVERGÊNCIAS
Uso das TDIC	P1, P2, P6, P7	Utilização de jogos, aplicativos, plataformas online e dispositivos móveis para promover a aprendizagem de LI por surdos.	P4, P5	P4 e P5 focam em recursos visuais presenciais, não digitais.
Visualidade como estratégia pedagógica	P1, P2, P4, P5, P6, P7	Ênfase em imagens, vídeos, cores, sinalização, vocabulário com suporte visual e associação imagem-palavra.	—	—

Envolvimento dos profissionais	P1, P2, P6, P7	Professores e intérpretes usam TDIC, relatam estratégias visuais, participam do ensino remoto, usam apps de tradução.	P4, P5	P4 e P5 focam em recursos visuais presenciais, não digitais.
Elaboração ou adaptação de materiais pedagógicos	P1, P2, P7	Desenvolvimento e/ou sugestão de materiais didáticos acessíveis e multimodais para o ensino de LI.	P4, P5, P6	P4, P5, P6 não abordam elaboração ou adaptação de materiais pedagógicos
Modalidade de ensino (remoto/presencial)	P6, P7	Observam aulas práticas no ensino remoto através de plataformas (<i>Google Meet</i> e <i>Big Blue Button</i>)	P1, P2, P4, P5	P1, P2, P4, P5 não observam aulas práticas no ensino remoto através de plataformas digitais

Fonte: O autor

2. Percepções e vivências dos alunos surdos sobre o ensino-aprendizagem de inglês

Na pesquisa 02, foram realizadas perguntas a duas alunas surdas com o objetivo de conhecer suas experiências e percepções sobre o ensino-aprendizagem de LI. As alunas foram questionadas sobre as dificuldades e facilidades em relação à LP. A primeira aluna mencionou que, ao comparar a LP com a LI, considerava essa última difícil devido à diferença entre as línguas. Já a segunda aluna afirmou que as palavras eram fáceis e os textos difíceis.

De acordo com o autor, as respostas das alunas surdas evidenciaram diferentes percepções sobre os desafios na aprendizagem não apenas da LP, mas também da LI. Enquanto a primeira aluna associou a dificuldade à distinção entre textos em LP e LI, a segunda destacou a diferença de complexidade entre palavras isoladas e textos mais extensos. Esses relatos indicam que o aprendizado de línguas por alunos surdos envolve múltiplas dimensões, como vocabulário, estrutura textual e

compreensão textual, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem tais nuances no processo de ensino.

Quando questionadas sobre a melhor forma de aprender a LI, ambas as alunas afirmaram que o uso e a exploração de imagens e da visualidade são essenciais. A segunda aluna exemplificou esse processo ao mencionar a associação entre a imagem, a palavra escrita em LP e, posteriormente, a palavra escrita em LI. Essa abordagem revela uma prática translíngua na qual diferentes línguas e modos de representação se articulam para facilitar a aprendizagem da língua alvo. Além disso, as entrevistadas destacaram a importância de o intérprete também dominar a LI de modo que a tradução seja mais clara. De fato, o intérprete precisa ter conhecimento suficiente para compreender o que o professor diz em LI e interpretá-la para Libras, o que exige uma formação adicional, considerando que, geralmente, sua atuação está voltada ao par linguístico Libras-LP.

As alunas foram questionadas sobre as dificuldades relacionadas à aprendizagem da LI na modalidade escrita. A primeira aluna considerou difícil escrever as palavras em LI, enquanto a segunda afirmou não achar difícil, mas relatou que esquecia o conteúdo com facilidade. Segundo o autor da pesquisa, é fundamental conceber a educação linguística dos surdos em LI a partir de uma perspectiva plural, que leve em conta a diversidade linguística e ultrapasse a simples exposição de aspectos gramaticais da língua. Nesse sentido, o autor sugere que os gêneros do discurso podem ser uma abordagem eficaz para alcançar resultados positivos junto a esse público.

Como complemento, destacamos o ensino de LI por meio da contextualização e comparação de LI com Libras e LP, visando favorecer a internalização dos conteúdos pelos alunos surdos com base nas semelhanças e diferenças entre as línguas. Silva e Hübner (2021, p. 6160) corroboram essa perspectiva ao afirmarem que “Logo, na prática docente é fundamental que os professores, seja de L2 ou L3, utilizem e esgotem todas as possibilidades visuais da língua-alvo, relacionando-a com a LS do surdo”.

As respostas das alunas são convergentes a isso: a primeira aluna mencionou que, em alguns momentos, a LP contribui para a compreensão dos conteúdos em LI;

já a segunda aluna afirmou que conhecer a palavra em LP e o sinal correspondente em Libras facilita a aprendizagem, justamente pela relação estabelecida entre as línguas. Além disso, ambas afirmaram que o uso de jogos, vídeos e a interação com alunos ouvintes contribuem para esse processo. A interação entre alunos pode atuar como facilitadora da aprendizagem. Essa prática se alinha à estratégia pedagógica conhecida como *scaffolding*, definida por Wood, Bruner e Ross (1976 *apud* Pires, 2014) como um processo de tutoria no qual um indivíduo mais experiente oferece suporte a outro com menor domínio da tarefa. No ambiente escolar, essa relação geralmente ocorre entre professor e aluno. Contudo, o apoio pode também ser promovido entre os próprios alunos, possibilitando a construção colaborativa do conhecimento por meio da interação.

Na pesquisa 05, dois alunos surdos também foram entrevistados. Uma das perguntas feitas a eles dizia respeito à importância de aprender a LI e ambos responderam afirmativamente, justificando suas respostas com diferentes objetivos. A primeira aluna mencionou que é necessário saber a LI para prestar o ENEM, mas observou que ainda não a dominava bem. Já o segundo aluno afirmou desejar viajar para a Disney e, para isso, reconhecia a necessidade de conhecer a língua para se comunicar e atender às demandas que poderiam surgir durante a viagem. Considerando essa última resposta, Silva e Hübner (2021) ressaltam que, além de representar um direito e uma conquista devido ao mundo cada vez mais interconectado, o conhecimento de uma LA, como a LI que assume status de língua franca, torna-se inegavelmente irrelevante. Além disso, as falas dos alunos atribuíram à LI uma função comunicativa real, que vai além de seu uso meramente conteudista.

Ao serem questionados sobre como as aulas de LI poderiam ser estruturadas para facilitar seu aprendizado, uma das alunas destacou a importância da presença de um professor de LI que estivesse ao seu lado, explicando os conteúdos e esclarecendo dúvidas. Ela enfatizou, ainda, que esse tipo de apoio deveria estar presente desde a infância. Sua resposta evidencia a necessidade de um atendimento educacional especializado, previsto em lei, mas ainda pouco efetivado na prática. Essa lacuna está relacionada, em grande parte, à insuficiente formação docente, o que distancia os professores dos alunos surdos. Com isso, muitas vezes recai sobre o intérprete a função de ensinar e interpretar simultaneamente, o que compromete a

aprendizagem da LI, pois, na maioria dos casos, a atuação limita-se à tradução para a Libras, sem garantir uma mediação pedagógica eficaz no processo de ensino da LA.

Quanto à resposta do aluno, ele comentou que as aulas deveriam ser como as de sua antiga escola, nas quais o ensino era conduzido com o uso de imagens, da palavra escrita em LI e de sua tradução para a LP. Essa estratégia se assemelha à mencionada por uma das alunas entrevistadas na pesquisa 02, a qual destacou a importância da comparação entre as línguas e da utilização de recursos visuais como facilitadores da aprendizagem.

Ainda na pesquisa 05, a aluna foi questionada se se sentia excluída de algumas atividades realizadas pelo professor de LI em sala de aula e ela respondeu afirmativamente. A aluna explicou que as atividades aplicadas eram diferentes daquelas realizadas pelos alunos ouvintes e acrescentou que, quando tinha dúvidas, recorria, em último caso, à professora, pois a intérprete não conseguia responder às suas questões. O sentimento de exclusão da aluna decorre da disparidade entre as atividades realizadas em sala. Conforme discutido pela autora, não havia adaptações nas atividades, mas sim a aplicação de tarefas retiradas da internet e que tratavam de assuntos distintos trabalhados em sala de aula. Além disso, tais atividades correspondiam a níveis de séries anteriores. Isso reforça a ideia de uma inclusão superficial que, na prática, acaba por excluir os alunos surdos. As consequências desse tipo de "inclusão" podem afetar diretamente o aprendizado e a integração de tais alunos e até mesmo uma desistência escolar.

No entanto, durante a observação de uma das aulas, especificamente na Aula 3, foi possível perceber a utilização da estratégia de *scaffolding*, ainda que de forma inconsciente por parte dos alunos surdos. Um deles apresentou dificuldade para responder à atividade e imediatamente pediu ajuda ao colega surdo, formando uma dupla para a realização da tarefa. Esse momento evidencia como a ajuda mútua entre os alunos pode ser eficaz na construção do conhecimento e nas trocas de saberes, ressaltando o potencial do aprendizado colaborativo.

Quadro 5 - Práticas Pedagógicas e Demandas Profissionais no Ensino Bilíngue de Surdos

SUBTEMAS	PESQUISAS	CONVERGÊNCIAS	PESQUISAS	DIVERGÊNCIAS
Visualidade e imagens	P2, P5	Associação entre imagem, LP e LI como facilitadora; uso de imagens em contexto didático	_____	_____
Comparação entre línguas	P2, P5	Comparações entre palavras em Libras, LP e LI para construção de sentido (prática translíngue)	_____	_____
Demanda de profissionais aptos para o ensino-aprendizagem de LI	P2, P5	Necessidade de intérprete com conhecimento em LI (P1); reivindicação de acompanhamento do professor de LI desde a infância (P2)	_____	_____

Fonte: O autor

3. Relações interpessoais e colaboração em sala de aula

Na pesquisa 01, é destacado que o uso das TDIC pode proporcionar momentos significativos de interação entre alunos e professores. Um exemplo citado é o jogo *Gartic*, uma ferramenta colaborativa de adivinhação em que os alunos, em uma sala virtual, tentam adivinhar o que está sendo desenhado por um colega. Por meio do chat, os participantes registram seus palpites sobre a palavra correspondente à imagem e cada aluno tem a oportunidade de desenhar e de adivinhar. Essa dinâmica promove a interação, fortalece os vínculos entre os alunos e o professor, além de fomentar uma aprendizagem mútua e colaborativa.

O autor da pesquisa ressalta que há diversas ferramentas tecnológicas que ampliam as possibilidades pedagógicas em sala de aula e que os resultados alcançados vão além da aprendizagem de conteúdos, contribuindo para o desenvolvimento das relações interpessoais e da colaboração entre os sujeitos. Essa abordagem rompe com o modelo tradicional de ensino, centrado exclusivamente na figura do professor como detentor do saber e propõe uma construção dialógica do conhecimento.

Nesse sentido, o autor defende que as aulas não devem seguir um formato exclusivamente expositivo. Em vez disso, é necessário que o professor atue em conjunto com os alunos na construção de estratégias didáticas, muitas das quais podem ser viabilizadas com o apoio das TDIC. Esse processo de coautoria e coaprendizagem torna o ambiente educacional mais dinâmico, inclusivo e significativo.

Outro aspecto relevante apontado na pesquisa refere-se à colaboração em sala de aula, especialmente entre professores e intérpretes. Uma das professoras entrevistadas destacou a importância da troca de saberes didático-pedagógicos entre esses profissionais, de forma que ambos possam se preparar adequadamente para as aulas. A ausência desse planejamento conjunto pode tornar a prática pedagógica desgastante e pouco eficaz, comprometendo tanto o processo de ensino quanto a aprendizagem dos alunos, especialmente os surdos.

Na pesquisa 02, uma das mães de um aluno surdo foi questionada sobre quais conselhos daria a professores de LI que atuam com alunos surdos. Em sua resposta, ela destacou a importância do trabalho colaborativo entre professores e intérpretes, enfatizando a necessidade de adaptações em avaliações e da verificação constante de possíveis dificuldades enfrentadas pelos intérpretes em relação aos conteúdos da disciplina. Essa perspectiva reforça a centralidade da colaboração pedagógica como elemento fundamental para a efetivação de práticas inclusivas no ensino de LI.

A importância dessa colaboração abrange desde o compartilhamento antecipado dos planos de aula até a definição conjunta de estratégias pedagógicas que favoreçam a compreensão dos conteúdos por parte dos alunos surdos. Conforme relatado por alguns profissionais entrevistados, as dificuldades enfrentadas no ensino de LI não se limitam à falta de domínio linguístico por parte dos intérpretes, mas também refletem a ausência de apoio institucional por parte da equipe gestora, o que acaba recaindo majoritariamente sobre os professores. Ainda que esses docentes possam colaborar significativamente com o processo, os resultados tendem a ser mais satisfatórios quando há uma corresponsabilidade entre todos os profissionais envolvidos no contexto educacional.

Por outro lado, a instrutora de Libras entrevistada destacou o interesse demonstrado por alunos ouvintes em aprender Libras, promovendo, sempre que possível, oficinas voltadas a esse público. Embora reconhecesse que cursos mais extensos são mais eficazes, considerava essas iniciativas como um passo relevante para o fortalecimento das relações entre surdos e ouvintes.

Esse desejo de aproximação também foi evidenciado por uma das mães entrevistadas ao indicar a aprendizagem da Libras pelos alunos ouvintes como uma estratégia significativa para favorecer a interação com colegas surdos. Essa percepção foi reforçada por um dos intérpretes que relatou o empenho dos ouvintes em aprender sinais específicos com o intuito de se comunicar com os surdos. Práticas como essa ampliam as possibilidades de diálogo e promovem trocas de saberes que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem de forma coletiva e inclusiva.

No que se refere à relação entre professores e alunos surdos, uma das intérpretes entrevistadas destacou a importância de que os docentes possuam, ao menos, conhecimentos básicos em Libras. Para ilustrar essa necessidade, relatou uma situação recorrente nas aulas em que atuava: durante a chamada oral, era comum que o nome de um aluno surdo fosse ignorado, uma vez que ele não podia responder verbalmente. No entanto, como cada aluno surdo possui um sinal que representa seu nome, o uso desse sinal pelo professor durante a chamada configuraria um gesto simples, mas altamente significativo. Nesse sentido, conhecer as noções elementares de Libras constitui um primeiro passo para a construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Essa prática evidencia como pequenos gestos podem estabelecer vínculos afetivos e contribuir diretamente para a motivação e o engajamento dos alunos surdos, além de refletir um posicionamento ético e sensível do professor diante à diversidade linguística e cultural em sala de aula. Isso é alertado por Silva e Hübner (2021, p. 6159) ao dizer que “o conhecimento da língua materna do aluno surdo aproxima o professor e o aluno; conhecer a LS do surdo estabelece um vínculo que pode promover e motivar os educandos a aprender a L2 ou a L3”.

Na pesquisa 03, a autora realiza uma análise dos documentos legais que regem a educação no município de Três Lagoas (MS), destacando que, no âmbito

normativo, o aluno surdo tem assegurado o direito de acesso e permanência na escola pública, bem como o acompanhamento por um TILSP no ensino regular. No entanto, ao relatar suas experiências como professora de LI na rede municipal, a pesquisadora evidencia preocupações relacionadas à ausência de garantias legais que promovessem, de fato, a comunicação integral e a autonomia linguística dos alunos surdos nas diferentes disciplinas curriculares.

A autora observou, a partir de sua prática docente, que alguns alunos surdos não tiveram acesso prévio à Libras, o que comprometeu significativamente sua interação com professores, colegas e intérpretes, além de impactar negativamente no desenvolvimento do letramento em LP e na apropriação de conhecimentos acadêmicos e de mundo. Tal situação evidencia um hiato entre o previsto nos documentos legais e a realidade enfrentada por esses alunos em sala de aula.

Outro ponto problematizado pela autora refere-se às falhas na comunicação entre professores e intérpretes, além da exclusão sistemática desses últimos em formações continuadas voltadas à Educação Especial. Mesmo diante da existência de documentos legais, observa-se a ausência de orientações claras e aplicáveis ao cotidiano escolar, o que compromete as práticas pedagógicas voltadas a alunos com especificidades, incluindo os surdos.

Nesse contexto, a autora realizou entrevistas com professores de LI, os quais afirmaram desconhecer a existência de documentos que orientem especificamente o ensino de LI para alunos surdos. Como alternativa, esses docentes recorriam frequentemente aos intérpretes e aos profissionais do AEE-BS, buscando apoio tanto na compreensão das particularidades dos alunos surdos quanto na elaboração e adaptação de materiais didáticos. Informações como o grau de surdez, o histórico educacional e a fluência em Libras eram vistas como fundamentais para subsidiar decisões pedagógicas mais alinhadas às necessidades desses alunos.

Um aspecto relevante destacado pela autora é a configuração de uma rede de apoio informal entre professores e intérpretes que, embora não institucionalizada, surgia como resposta às lacunas estruturais do sistema de ensino. Os intérpretes, além de mediar linguisticamente a comunicação em sala de aula, desempenhavam um papel consultivo, orientando os professores sobre estratégias de ensino,

adaptações curriculares e práticas inclusivas. Diferentemente de outras pesquisas analisadas, a pesquisa 03 evidencia a construção de um espaço colaborativo que se desenvolvia a partir das demandas concretas da escola, demonstrando que a articulação entre os profissionais pode potencializar a inclusão, mesmo diante da escassez de políticas educacionais mais específicas e operacionais.

Na pesquisa 04, os intérpretes entrevistados discutiram as dinâmicas da relação entre professores, alunos surdos e os próprios intérpretes, revelando necessidades, dificuldades e possíveis caminhos para a promoção de práticas mais colaborativas e inclusivas no contexto escolar.

Uma das principais demandas apontadas pelos intérpretes foi a capacitação dos professores em Libras, considerada fundamental para que seja estabelecida uma relação direta e significativa com alunos surdos. Além disso, foi reiterada a carência de uma colaboração efetiva entre professores e intérpretes, o que comprometia a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Durante um grupo focal com intérpretes, emergiu a crítica de que, frequentemente, esses profissionais não recebiam previamente o conteúdo das aulas, sendo obrigados a procurar os docentes para obter informações sobre os temas que deveriam ser trabalhados. Essa falta de planejamento conjunto impacta diretamente na qualidade da mediação linguística realizada em sala de aula, uma vez que o intérprete precisa se preparar previamente para oferecer uma tradução mais precisa e pedagógica.

Os intérpretes também destacaram a importância de um trabalho colaborativo, sugerindo que, dada a proximidade física com o aluno surdo, poderiam ser envolvidos na aplicação de atividades pedagógicas específicas. No entanto, embora essa proposta aponte para uma parceria produtiva, ela também evidencia uma sobreposição de funções: uma das intérpretes relatou que, muitas vezes, assumia tarefas que extrapolavam a sua função legal, como a mediação de atividades didáticas, prática que se tornou recorrente devido à ausência de outros apoios institucionais.

Essa realidade revela um processo de naturalização da atribuição de responsabilidades que não pertencem à função do intérprete, mas que acabam sendo

assumidas em nome da inclusão e do apoio aos alunos surdos. A prática recorrente de intérpretes atuarem além da interpretação linguística aponta para uma lacuna na organização pedagógica das escolas e para a necessidade urgente de redefinição dos papéis e responsabilidades dentro de uma equipe escolar verdadeiramente inclusiva.

Na pesquisa 05, um dos aspectos centrais abordados diz respeito à percepção dos próprios alunos surdos sobre o ensino de LI. Em resposta à pergunta sobre como as aulas de LI poderiam ser mais eficazes para sua aprendizagem, um dos alunos entrevistados apontou a necessidade de ter um professor de LI presente, próximo, que pudesse esclarecer suas dúvidas de forma direta. Tal resposta revela a ausência de um contato efetivo entre professor e aluno surdo, fator que compromete o processo de aprendizagem e evidencia lacunas no modelo de mediação atualmente adotado.

Corroborando essa constatação, os dados do questionário aplicado indicaram que o professor não realizava reuniões com o intérprete para planejar as aulas, considerado pela autora como uma oportunidade perdida de qualificar o ensino de LI para os alunos surdos. A ausência dessa articulação entre os profissionais reforça práticas isoladas e desarticuladas que, embora bem-intencionadas, não resultam em estratégias inclusivas consistentes.

Segundo a autora, a abordagem colaborativa entre professores e intérpretes é essencial para o desenvolvimento de aulas acessíveis e pedagogicamente eficazes. Porém, essa colaboração requer o reconhecimento do papel específico de cada profissional e o comprometimento com o planejamento conjunto, considerando as particularidades linguísticas e comunicacionais dos alunos surdos. Para isso, é necessário que o professor compreenda as funções do intérprete e atue ativamente no desenvolvimento de atividades adaptadas às necessidades do público-alvo da Educação Especial.

Outro ponto discutido na pesquisa refere-se ao uso da estratégia de *scaffolding*, observada em uma das aulas analisadas. Tal estratégia, compreendida como um apoio temporário que visa à superação de desafios linguísticos por meio da colaboração, surgiu de forma espontânea entre dois alunos surdos: diante de uma dificuldade, um deles solicitou ajuda ao colega e ambos passaram a realizar a atividade juntos. Esse momento, ainda que informal, demonstra o potencial das

interações entre pares para a construção do conhecimento e o fortalecimento dos vínculos entre alunos.

Embora a autora limite a análise dessa estratégia ao contexto de interações entre alunos surdos, seja em classes bilíngues ou no AEE-BS, é possível estender a aplicação do *scaffolding* a interações entre alunos surdos e ouvintes. Para que tal perspectiva se concretize, no entanto, é imprescindível que os alunos ouvintes tenham acesso ao ensino de Libras e que os alunos surdos desenvolvam competências tanto na Libras quanto na LP (preferencialmente em sua modalidade escrita). Todavia, a realidade escolar revela um cenário distante dessa idealização, visto que os cursos de Libras para ouvintes são escassos nas instituições de ensino e o ensino sistemático da LP e LI aos alunos surdos ainda apresenta deficiências significativas.

Na pesquisa 06, foram realizadas entrevistas com duas IE atuantes em diferentes disciplinas de Língua Estrangeira, além de uma intérprete de apoio. Para fins desta análise, como delimitado no subtópico 5.1.6, o foco recai exclusivamente sobre a intérprete vinculada ao ensino de LI.

A discussão sobre colaboração e relações interpessoais entre professores e intérpretes deve considerar dois contextos distintos vivenciados durante a coleta de dados: o ensino presencial e o ensino remoto, este último imposto pela pandemia da COVID-19.

Ao ser questionada sobre sua relação com os professores, visando uma atuação mais eficaz, a intérprete de LI descreveu a interação como positiva, destacando que geralmente iniciava o seu trabalho estabelecendo diálogo com os docentes, apresentando-lhes as funções do IE. Essa iniciativa se mostra necessária, uma vez que muitos professores não têm familiaridade com a presença e o papel do intérprete em sala de aula, tampouco tiveram experiências prévias de atuação conjunta.

A intérprete relatou que, no ensino presencial, conseguiu estabelecer uma relação colaborativa com a professora de LI que compartilhava antecipadamente os conteúdos das aulas. Essa prática favoreceu a adaptação dos materiais, os quais incluíam a pronúncia das palavras em LI, direcionados especialmente à aluna surda. Tal recurso foi fundamental para o acompanhamento da leitura oral em sala,

possibilitando que a aluna, alfabetizada e oralizada, acompanhasse seus colegas com maior autonomia. Sem essa adaptação, seria necessário soletrar os termos - o que acarretaria em um atraso na dinâmica da aula. A intérprete destacou que, após o primeiro dia de aula, percebeu que a soletração não era eficaz e, com os materiais adaptados, a aluna passou a conseguir acompanhar e participar das leituras coletivas.

Contudo, com a transição para o ensino remoto, esse modelo de colaboração foi enfraquecido. A prática da leitura oral foi descontinuada e a adaptação dos materiais perdeu força, reflexo das mudanças impostas pelo novo formato de ensino-aprendizagem. Essa alteração resultou em desafios tanto para o processo de mediação linguística quanto para o acesso ao conteúdo pela aluna surda.

Durante uma das sessões de autoconfrontação simples - metodologia na qual a intérprete assistiu a gravações de sua atuação e depois a comenta -, ela relatou ter enfrentado dificuldades de interpretação por não ter recebido o material da aula com antecedência. Um exemplo citado foi o uso do vocabulário relacionado à palavra "Coreia", cujo sinal não estava preparado no momento da aula. O pesquisador destaca que, assim como relatado por intérpretes de outras disciplinas de Língua Estrangeira, o fornecimento antecipado de material é essencial para que o profissional possa se preparar adequadamente, tanto do ponto de vista terminológico quanto em relação à acessibilidade do conteúdo.

Dessa forma, a pesquisa evidencia que o compartilhamento prévio de conteúdos contribui não apenas para a qualificação do trabalho do intérprete mas, sobretudo, para garantir a mediação linguística eficiente e acessível ao aluno surdo. Entretanto, para que isso ocorra, é fundamental que haja uma atuação colaborativa e contínua entre professores e intérpretes, construída sobre o reconhecimento mútuo das responsabilidades e especificidades profissionais.

Ainda na pesquisa 06, o autor destaca uma das estratégias pedagógicas emergentes a partir da atuação colaborativa entre professora e IE, considerada significativa tanto para alunos surdos quanto ouvintes. Nessa parceria, a professora contribuía com os conteúdos pedagógicos da disciplina, enquanto a intérprete agregava informações sobre aspectos culturais e linguísticos do universo surdo, compondo, assim, uma prática colaborativa potencializadora do ensino.

Durante as aulas remotas, a professora, ao perceber o interesse da turma pela LI, adotou a estratégia de registrar no chat da plataforma os vocabulários e enunciados trabalhados oralmente. Dessa forma, o aluno surdo pôde acompanhar o conteúdo textual em tempo real, beneficiando-se da modalidade escrita como suporte à compreensão. Essa prática também favoreceu os alunos ouvintes que passaram a contar com uma segunda via de acesso ao conteúdo, reforçando a escuta por meio da leitura simultânea.

O autor observou que essa prática colaborativa surgiu possivelmente como resposta às limitações da intérprete de LI quanto à soletração de termos na forma escrita, especialmente em virtude das exigências da modalidade remota. Assim, enquanto a professora falava, ela mesma digitava os termos em inglês no chat, permitindo ao aluno surdo acompanhar pela escrita. No entanto, apesar de positiva, a estratégia apresentava limitações, pois não contemplava a articulação oral das palavras nem respeitava a sincronia entre fala e escrita. Isso exigia da aluna surda - que optou por aprender a modalidade oral e escrita da LI por ser oralizada - uma atenção dividida entre a escrita no chat, a fala da professora e a interpretação em Libras, especialmente quando o discurso ocorria em LP.

No contexto presencial, o autor sugere que essa mesma estratégia poderia ser adaptada, principalmente quando o intérprete de LI se deparava com dúvidas quanto à soletração ou pronúncia de palavras. Nesses casos, o professor poderia recorrer ao quadro ou transcrever a pronúncia nos materiais escolares, ampliando o acesso do aluno surdo ao conteúdo linguístico, inclusive para atividades realizadas em casa.

Observa-se que, com a chegada da pandemia, a prática anteriormente estabelecida pela professora de compartilhar materiais antecipadamente com a intérprete deixou de ocorrer com regularidade. As mudanças no formato de ensino exigiram a resignificação de práticas educacionais, impactando diversas ações colaborativas. Ainda assim, a estratégia da escrita no chat representou uma tentativa de retomada da parceria entre professora e intérprete, reafirmando a importância da colaboração contínua como ferramenta para a construção de um ambiente de aprendizagem mais acessível e inclusivo.

Quadro 6 - Colaboração docente, Libras e apoio institucional na inclusão linguística

SUBTEMAS	PESQUISAS	CONVERGÊNCIAS	PESQUISAS	DIVERGÊNCIAS
Colaboração entre professores e intérpretes	P1, P2, P3, P4, P5, P6	A colaboração na construção de estratégias didáticas e adaptações é vista como essencial, apesar da possibilidade de desafios (preparação prévia dos intérpretes, sobrecargas de funções, falta de reunião e planejamento em conjunto etc.)	_____	_____
Interação e ensino por meio da Libras	P2, P4, P5	Interesse dos alunos ouvintes em aprender Libras, a língua como uma estratégia de interação, a importância do professor saber Libras para interação e ensino, a Libras sendo essencial para o <i>scaffolding</i>	_____	_____
Apoio institucional	P2, P3, P4	Necessidade de apoio institucional para uma colaboração mais eficaz entre professores e intérpretes; os profissionais criam redes de apoio informal para suprir a falta de apoio institucional; as escolas atribuem funções extras aos intérpretes e não ofertam apoio	_____	_____

Fonte: O autor

4. Famílias e suas relações com a Libras, português e inglês

Na pesquisa 02, por meio de entrevistas com mães de alunos surdos, o autor evidencia uma realidade complexa acerca do processo de aquisição da Libras no ambiente familiar. Mesmo que algumas mães afirmaram conhecimento básico da língua, sendo capazes de estabelecer comunicação com seus filhos, a maioria das famílias relatadas apresentou dificuldades significativas nesse aspecto, recorrendo a

sinais caseiros para suprir a ausência da Libras. É importante destacar que essa limitação compromete o desenvolvimento pleno da primeira língua da criança surda, acarretando prejuízos linguísticos e comunicacionais desde os primeiros anos de vida (Dizeu e Caporali, 2005).

Segundo o autor, diversos fatores contribuem para essa lacuna, sendo destacados a aceitação tardia da surdez pela família, bem como o início igualmente tardio do ensino da Libras e de outras LA. Tais aspectos configuram-se como desafios significativos, sobretudo diante da escassez de orientações especializadas como abordado por Soler e Martins (2022). Em muitos casos, as famílias almejam que os filhos adquiram a oralidade sem buscarem os encaminhamentos adequados para avaliar a viabilidade dessa proposta. O autor enfatiza, portanto, a importância de as famílias receberem orientação qualificada desde o nascimento da criança a fim de evitar que a insistência em métodos inadequados - como, por exemplo, a oralização sem suporte técnico - inviabilize o acesso precoce e eficaz à Libras, especialmente quando a surdez é severa ou profunda.

As falas das mães entrevistadas também revelaram o reconhecimento da relevância do ensino de LI para seus filhos, porém algumas declarações demonstraram resquícios de uma visão capacitista. Uma das mães, por exemplo, associou a dificuldade de sua filha em aprender a LI ao fato de ela apresentar deficiência intelectual associada à surdez, desconsiderando as potencialidades que poderiam emergir com estratégias adequadas e com o apoio necessário.

Outro ponto abordado pelas mães diz respeito ao papel dos intérpretes. Uma das entrevistadas ressaltou a importância de que esses profissionais possuam conhecimento de LI para atuarem de forma mais eficiente, embora reconheça a dificuldade de encontrar intérpretes disponíveis nas escolas e, ainda mais, com esse domínio específico. As mães também compartilharam percepções sobre as estratégias pedagógicas mais eficazes para seus filhos, destacando o uso da visualidade e a adaptação de materiais como recursos indispensáveis à aprendizagem.

Em uma das falas, uma mãe aconselhou que os professores de LI reflitam sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos e desenvolvam maior paciência

diante dos desafios do processo educativo. Durante as entrevistas, houve relato de que alguns docentes direcionavam suas aulas exclusivamente aos alunos ouvintes, marginalizando os alunos surdos. Isso é um fator que acontece com frequência e é fruto da indevida formação dos professores durante a graduação. Consoante a isso, Silva e Hübner (2021) dizem ser evidente o fato de que professores que possuem alunos surdos não anulam as metodologias direcionadas exclusivamente a alunos ouvintes.

Embora o autor reconheça as frustrações expressas pelas mães, pondera que muitos desses comportamentos decorrem de uma formação pedagógica deficiente e não necessariamente da falta de vontade ou empatia por parte dos docentes. Desse modo, destaca a necessidade de oferecer aos professores suporte e formação continuada, reconhecendo-os como agentes centrais no processo educativo, mas que precisam ser respaldados institucionalmente para aprimorarem suas práticas pedagógicas e promoverem, de fato, um ensino inclusivo.

Diferentemente da pesquisa 02, na qual as mães demonstraram reconhecimento da importância da Libras para o desenvolvimento dos filhos surdos, ainda que possuíam apenas conhecimentos básicos da língua, a pesquisa 05 revela, a partir dos relatos de dois alunos surdos entrevistados, um cenário inicial marcado por resistência familiar à Libras. Segundo a autora, essa resistência está diretamente relacionada às orientações recebidas no momento do diagnóstico da surdez, geralmente centradas na abordagem oralista.

O primeiro aluno relatou que sua condição foi percebida precocemente pela mãe, mas somente confirmada após consultas médicas, o que desencadeou a busca por tratamentos fonoaudiológicos, evidenciando o alinhamento da família com práticas voltadas à oralização. Ainda que o aluno tenha ingressado, aos seis anos, em uma escola que oferecia o ensino de LI, era o único surdo na turma. Posteriormente, foi transferido para uma escola pública inclusiva, onde passou a conviver com outros alunos surdos. A mãe, conforme relatado, sempre seguiu rigorosamente as orientações de especialistas. A introdução à Libras ocorreu por meio de um curso particular voltado a ouvintes, no qual os pais se matricularam com o intuito de incentivá-lo. Contudo, ao perceberem que o filho apresentava maior progresso do que

eles próprios, abandonaram o curso. Esse episódio evidencia uma fragilidade no compromisso familiar com o aprendizado da Libras, revelando uma perspectiva ainda centrada na oralização como via prioritária de comunicação.

O segundo aluno, por sua vez, adquiriu surdez após um quadro de meningite aos 12 meses de idade. A família, ao receber o diagnóstico, foi orientada a evitar o uso da Libras a fim de não comprometer o processo de oralização. Assim, sua trajetória escolar ocorreu em escolas públicas inclusivas, sem o apoio de intérpretes. Apenas na pré-adolescência, por sugestão de uma fonoaudióloga, foi-lhe indicado o aprendizado da Libras. A alfabetização em LP foi mediada unicamente por práticas oralistas e o contato com um intérprete e com a Libras somente ocorreu aos 11 anos de idade.

A análise desses relatos revela que, em ambos os casos, as famílias foram fortemente influenciadas por discursos profissionais que posicionam a oralização como “solução” para a surdez, o que contribui para a invisibilização da Libras como direito linguístico e ferramenta essencial para o desenvolvimento integral da criança surda. Essa perspectiva, além de inadequada, pode comprometer não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também os aspectos cognitivos, educacionais e sociais desses sujeitos.

Diante disso, torna-se imperativo que os profissionais da saúde e da educação superem a visão patologizante da surdez e promovam orientações que valorizem a Libras como primeira língua da criança surda. Ainda que haja algum resquício auditivo, o acesso precoce e qualificado à Libras constitui fator determinante para a constituição identitária e para o desenvolvimento global do sujeito surdo.

Ademais, ressalta-se que, embora a família desempenhe papel central no processo de inclusão da criança surda, nem sempre dispõe de suporte adequado para compreender e atender suas reais necessidades. O envolvimento ativo dos pais na aprendizagem da Libras é um importante indicativo de inclusão e deve, idealmente, ser fomentado desde os primeiros anos de vida da criança, ainda no ambiente doméstico. Essa participação não apenas contribui para o fortalecimento dos vínculos familiares, como também potencializa a autonomia comunicativa e o acesso ao conhecimento da criança surda.

Quadro 7 - Percepções familiares sobre surdez e Libras no processo de inclusão

SUBTEMAS	PESQUISAS	CONVERGÊNCIAS	PESQUISAS	DIVERGÊNCIAS
Diagnóstico da surdez	P2, P5	Através dos relatos dos alunos entrevistados, foi observado que profissionais orientam as famílias à oralização dos filhos	_____	_____
Reconhecimento da importância da Libras	P2	Mães reconhecem a importância da Libras, ainda que com conhecimentos limitados.	P5	O reconhecimento vem tardiamente e de forma hesitante, após experiências frustradas com a oralização.
Envolvimento da família na aprendizagem da Libras	P2	Algumas mães tentam se comunicar em Libras ou sinais caseiros; há desejo de apoiar o filho	P5	Relato de um dos alunos entrevistados sobre a desistência do curso de Libras por parte dos seus pais ao perceberem que o filho progrediu rapidamente

Fonte: O autor

5. Necessidades estruturais, curriculares e formativas no ensino de inglês para surdos

Na pesquisa 01, a pandemia da COVID-19 é apontada como um marco que impulsionou o uso das TDIC no ensino-aprendizagem de LI para alunos surdos. A súbita transição do ensino presencial para o remoto exigiu dos professores a adoção de tecnologias até então pouco exploradas em sua prática pedagógica. Ainda que, com o retorno às aulas presenciais, o uso dessas tecnologias tenha se mantido em alguns contextos, o autor destacou na pesquisa que a realidade de muitas instituições da Educação Básica ainda é marcada pela ausência de recursos tecnológicos adequados para atender às necessidades de todos os alunos, em especial dos surdos.

Diante desse cenário, evidencia-se a urgência de investimentos em infraestrutura tecnológica nas escolas, bem como na oferta de processos formativos continuados tanto para professores quanto para intérpretes. Tais profissionais ocupam papel central na mediação do conhecimento para alunos surdos e sua capacitação para o uso pedagógico das TDIC representa um diferencial decisivo para a efetivação de práticas inclusivas. Nesse sentido, o autor defende que a formação desses agentes deve contemplar não apenas o domínio das ferramentas tecnológicas, mas também o desenvolvimento de competências linguísticas e metodológicas voltadas à atuação em contextos bilíngues.

Outro ponto crítico identificado na pesquisa refere-se às múltiplas funções atribuídas aos intérpretes, cuja formação, na maioria das vezes, não contempla a complexidade das demandas escolares. Um exemplo recorrente é a necessidade de interpretar conteúdos de diversas disciplinas, com terminologias e especificidades distintas, exigindo um nível de preparo técnico e conceitual elevado. Essa lacuna se agrava quando se trata da interpretação do par linguístico Libras–LI, uma vez que o desempenho eficiente nessa função pressupõe conhecimento sólido de LI, algo que frequentemente não integra a formação inicial desses profissionais.

Diante disso, o autor afirma que a formação dos intérpretes precisa ser repensada à luz de uma perspectiva que valorize a tríade linguística composta por Libras, LP e LI. Tal qualificação, no entanto, extrapola as responsabilidades individuais desses profissionais, pois implica investimentos sistêmicos em recursos humanos, financeiros e temporais. Assim, torna-se indispensável a formulação e implementação de políticas linguísticas e formativas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento qualificado dos intérpretes nos espaços escolares.

Na pesquisa 02, o autor discute sobre as exigências impostas aos intérpretes educacionais, problematizando a adequação entre a formação desses profissionais e as demandas do cotidiano escolar. A partir do Decreto nº 5.626/2005, reconhece-se que a formação do intérprete deve assegurar o domínio do par linguístico Libras–LP, sendo qualquer outro conhecimento linguístico, como o domínio de uma LA, considerado uma habilitação complementar e, portanto, de responsabilidade

individual do profissional. No entanto, como já evidenciado na pesquisa 01, a realidade escolar frequentemente impõe ao intérprete a tarefa de mediar conteúdos ministrados em LI, o que exige dele habilidades que extrapolam o que está legalmente previsto como obrigatório para o exercício da profissão.

Essa dissonância entre a legislação e a prática escolar revela uma lacuna estrutural que precisa ser urgentemente debatida. O autor alerta que, assim como ocorre com outras disciplinas curriculares, as aulas de LI também exigem interpretação para alunos surdos, ainda que não haja, na formação padrão do intérprete, o preparo necessário para atuar em contexto multilinguístico e altamente especializado.

Paralelamente às demandas dirigidas aos intérpretes, a pesquisa também evidencia a ausência de metodologias e estratégias específicas para o ensino de LI a alunos surdos. Apesar de a BNCC oferecer diretrizes gerais para a construção dos currículos escolares, ela não contempla orientações voltadas especificamente à aprendizagem de LA por alunos surdos. Tal omissão compromete a efetivação do direito linguístico desses alunos e, como discutido por Silva e Hübner (2021), deixa professores sem parâmetros formativos adequados, fazendo com que muitos se sintam despreparados ao se depararem com a necessidade de ensinar LI a um público cujas demandas comunicacionais são significativamente distintas daquelas dos alunos ouvintes.

Essa lacuna torna-se ainda mais evidente quando o autor discute a formação docente: o currículo dos cursos de licenciatura em Letras, sobretudo na habilitação em LI, concentra-se no ensino dessa língua para alunos ouvintes, negligenciando completamente as especificidades do ensino para surdos. Como consequência, muitos professores são lançados à prática sem a formação necessária para promover uma aprendizagem acessível e significativa a todos. Silva e Hübner (2021) reforçam essa constatação ao afirmar que, tanto em escolas inclusivas assim como em escolas bilíngues, os professores se veem sem o aporte necessário para desenvolver práticas que respeitem as particularidades de tais alunos.

O autor recupera a fala de uma das mães entrevistadas em que propôs a inserção da Libras como segunda língua para alunos ouvintes no currículo escolar.

Essa ideia encontra respaldo no depoimento da instrutora de Libras ouvida na pesquisa que aponta o crescente interesse de alunos ouvintes em aprender a língua de sinais. No entanto, o autor adverte para a necessidade de cautela na implementação de tal proposta, a fim de evitar a repetição dos equívocos observados no ensino da LI onde a ausência de formação específica dos profissionais compromete a eficácia do ensino da língua e impede sua apropriação funcional por parte dos alunos em diferentes contextos sociais.

Na pesquisa 03, a autora analisa o contexto educacional do município de Três Lagoas (MS), com foco na implementação e organização curricular da disciplina de LI no EF II. Inicialmente estruturado com base nos documentos normativos nacionais – a BNCC e os PCN – o currículo local, apesar dos avanços e da participação crescente do corpo docente em sua formulação, não contemplou as especificidades necessárias ao ensino de LI para alunos da Educação Especial, especialmente os alunos surdos. A ausência de diretrizes metodológicas voltadas a esse público impôs desafios consideráveis à atuação de professores e intérpretes que passaram a trabalhar sem parâmetros claros para desenvolver um ensino acessível e eficaz.

A autora entrevistou quatro professores de LI que lecionavam para alunos surdos. Questionados sobre a contribuição de sua formação inicial, os docentes relataram que a graduação em Letras não ofereceu subsídios metodológicos ou teóricos que os capacitassem a ministrar aulas adequadas a esse público. O dado torna-se ainda mais expressivo ao observar que todos os docentes se formaram na mesma instituição em anos diferentes. O esperado seria a reformulação curricular ao longo do tempo – o que, no entanto, não ocorreu.

A ausência de um documento específico que norteasse as práticas pedagógicas direcionadas ao ensino de LI para surdos levou os professores a recorrerem a orientações voltadas ao professor regente cuja abordagem não considerava as especificidades linguísticas, visuais e comunicacionais dos alunos surdos. Como alternativa, os professores desenvolveram iniciativas próprias, pautadas em pesquisas individuais, trocas com intérpretes e articulação com os profissionais do AEE-BS, buscando, assim, adaptar materiais e planos de aula de

maneira mais inclusiva. Essas iniciativas também são abordadas por Souza (2015 *apud* Silva e Hübner, 2021, p. 6158) ao dizer que

os professores em sua maioria preparam suas aulas e elaboraram seus materiais de forma intuitiva, baseados em sua experiência didática, adaptando materiais de alunos ouvintes ou elaborando seus próprios instrumentos e recursos de ensino.

A pesquisa evidencia que, embora o município possua documentos voltados à educação de surdos, esses não contemplam um dos elementos centrais para garantir uma educação equitativa: as diretrizes para o ensino de LA, como a LI, especificamente para alunos surdos. Essa omissão pode estar relacionada à própria base legal e curricular de referência – a BNCC e os PCN – que não abordam o ensino de línguas para surdos, concentrando-se exclusivamente na população ouvinte.

A autora comenta que a inserção do aluno surdo em contextos de ensino de LI sem a devida preparação dos profissionais da educação configura uma violação de seus direitos linguísticos e educacionais, obstando o exercício pleno da cidadania e o desenvolvimento do conhecimento por meio da escolarização. A partir dos dados obtidos, foram elencadas algumas das principais inseguranças relatadas pelos docentes: (1) a superficialidade ou ausência de conteúdos voltados à inclusão durante a formação inicial; (2) a inexistência de documentos orientadores específicos para o ensino de LI a alunos surdos; e (3) a escassez de materiais acessíveis online para subsidiar práticas pedagógicas adaptadas.

No que tange ao trabalho dos intérpretes, a pesquisa ressaltou dois pontos críticos: a necessidade de metodologias adaptadas à realidade da interpretação educacional e o conhecimento prévio do conteúdo a ser abordado em sala de aula, elemento fundamental para garantir uma mediação linguística eficiente. Ainda que diante de tantas lacunas, a autora reconhece o esforço conjunto de professores e intérpretes para promover o acesso ao ensino de LI por parte dos alunos surdos – um esforço que, embora meritório, carecia de respaldo institucional e político para alcançar resultados efetivos e sustentáveis.

Na pesquisa 05, a autora da pesquisa comenta sobre a configuração da sala de aula que, segundo ela, seguia o modelo tradicional, pois as carteiras eram alinhadas em fileiras e voltadas para a professora que geralmente ocupava a área frontal entre os alunos e o quadro. De acordo com a autora, a disposição dos alunos

em sala de aula é um aspecto importante para garantir uma inclusão efetiva e facilitar a comunicação. Sendo assim, a configuração da sala poderia ser modificada de modo a atender às necessidades específicas dos alunos.

Acrescento que a configuração da sala de aula em formato circular é uma das possibilidades que permite a visualização da sala de aula como um todo, assim como dos alunos e da professora que nela se encontram. Além disso, o contato visual, a gesticulação, as expressões faciais, entre outros aspectos, observados nos demais alunos, são fatores importantes devido à visualidade e funcionam como elementos essenciais na construção da comunicação visual e intersubjetiva.

Um outro fator está centrado na falta de conhecimento da Libras por parte da professora entrevistada. Segundo a autora da pesquisa, a docente teve contato superficial com a disciplina de Libras durante a graduação e, apesar da teórica preparação na faculdade para lidar com a cultura e língua de sinais, sentiu que a teoria e a prática são bastante distintas. Dessa forma, a comunicação com os alunos surdos ocorreu por intermédio do intérprete, apesar da professora ter tentado se comunicar com os alunos por meio de gestos, acenos, movimentos da cabeça e indicações no quadro. Ademais, tratava-se da primeira experiência da professora lecionando para alunos surdos e ela afirma não ter recebido qualquer orientação especializada sobre como atuar nesse contexto, além de mencionar desconhecer cursos específicos para essa finalidade.

Essa é a realidade de muitos professores que se veem sem orientação para lidar com alunos surdos, uma vez que a sua formação não é o suficiente para garantir a comunicação com tais alunos bem como adaptar materiais e abordar estratégias que contemplem as especificidades desse público, incluindo-os de fato na sala de aula (Silva e Hübner, 2021).

Em relação à intérprete entrevistada, observou-se que ela possuía três anos de experiência no campo de atuação, contudo, conforme as observações das aulas descritas pela autora, notou-se uma falta de prática suficiente no exercício da interpretação. Ademais, ela era responsável pela interpretação de LI, o que lhe acarretava muitas dificuldades devido ao pouco tempo de experiência e domínio limitado dessa língua. Além da função de intérprete, assumia a responsabilidade pelo

conteúdo ministrado aos alunos nas aulas de LI e, como não possuía conhecimento o suficiente da língua, aplicava atividades de nível elementar do EF, embora os alunos surdos estivessem matriculados no EM. Em comparação aos conteúdos trabalhados com os demais alunos, havia uma diferença significativa, uma vez que a intérprete não seguia os mesmos conteúdos ensinados pela professora de LI. A intérprete reconhecia as suas dificuldades e demonstrava estar ciente da necessidade de uma formação continuada.

A pesquisa 06 investigou a atuação dos IE no CA/UFSC, destacando aspectos relevantes do regimento próprio que regulamentava a função desses profissionais na instituição. De acordo com o Capítulo VIII, artigo 17, do documento normativo, os IE deveriam dedicar entre 10% e 20% de sua carga horária às atividades de preparação e elaboração de materiais. Essa etapa era considerada essencial, pois possibilitava o estudo prévio dos conteúdos a serem ministrados, a pesquisa de sinais específicos, a definição de estratégias de interpretação e o diálogo colaborativo com os professores.

No entanto, a pesquisa apontou desafios práticos que interferiam na efetividade desse processo de preparação. Entre eles, destacou-se a dificuldade em obter o material didático com antecedência, o que limitava a qualidade da interpretação em sala de aula e comprometia a articulação pedagógica entre intérprete e docente. Isso evidencia a importância de um trabalho colaborativo contínuo e bem estruturado para garantir que o aluno surdo tenha pleno acesso ao conteúdo curricular.

Em relação à formação dos IE, a pesquisa revelou que essa formação era centrada exclusivamente no par linguístico Libras-LP, conforme estabelecido pela Lei nº 12.319/2010 que regulamenta a profissão de TILSP. Ainda que essa lei também se aplique aos IE da Educação Básica, não há nenhuma menção ou exigência quanto ao conhecimento de uma LA, como a LI, mesmo que essa componha o currículo escolar. A autora da pesquisa problematizou essa limitação legal, sobretudo no contexto educacional, ao considerar que restringir a atuação dos IE apenas ao par Libras-LP pode inviabilizar o acesso pleno do aluno surdo às disciplinas que envolvem outras línguas do currículo.

A ausência de disciplinas voltadas ao ensino de LA para surdos na formação inicial dos cursos de Letras - Libras agrava esse cenário, deixando os profissionais despreparados para lidar com as exigências do ambiente escolar. Nesse sentido, a pesquisa destaca a importância da formação continuada como uma via essencial para suprir as lacunas deixadas pela formação acadêmica inicial, permitindo aos IE ampliar seus saberes linguísticos e pedagógicos em consonância com as demandas reais da escola.

A pesquisa também aborda os desafios enfrentados durante o período da pandemia da COVID-19 quando as aulas presenciais foram substituídas por atividades remotas. Os IE precisaram adaptar suas casas como ambientes de trabalho, o que implicou transformações na estrutura física, aquisição de equipamentos próprios e reorganização das rotinas pessoal e profissional. Problemas relacionados à conexão com a internet, ausência de espaços adequados e limitações técnicas figuraram entre os principais obstáculos enfrentados, evidenciando a sobrecarga vivida pelos intérpretes e a ausência de suporte institucional adequado para garantir a continuidade do ensino com acessibilidade.

A pesquisa 07 investigou os desafios enfrentados por professores de LI no que se refere à formação inicial, à utilização das TDIC, especialmente no contexto da aprendizagem móvel e à atuação com alunos surdos. Os dados evidenciaram fragilidades significativas na formação docente, com impactos diretos na prática pedagógica inclusiva.

Nos questionários aplicados a professores de LI, a autora destaca que 73% dos participantes afirmaram que, durante a graduação, os docentes não abordavam as TDIC em sala de aula. Além disso, 90% disseram nunca ter cursado uma disciplina voltada à aprendizagem móvel no ensino de LI. A ausência de tais temas na formação inicial compromete o conhecimento e a segurança dos professores quanto à implementação dessas práticas no contexto escolar, o que se torna ainda mais crítico quando se trata do ensino de uma LA para alunos surdos.

Outro dado relevante da pesquisa mostrou que 92% dos professores participantes não tiveram qualquer formação durante a graduação relacionada à metodologia, ao uso de materiais e às estratégias voltadas ao ensino de LI para alunos

surdos. Essa lacuna repercutiu diretamente na percepção de preparo docente: 98,6% dos professores afirmaram não se sentirem preparados para atuar com esse público. Quando questionados sobre proficiência em Libras, 71,6% relataram não ter conhecimento da língua e apenas 20% afirmaram possuir conhecimentos básicos. Dentro desse grupo, apenas uma pequena parcela se considerou apta a se comunicar com alunos surdos.

A autora da pesquisa relembra que o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, torna obrigatória a oferta da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. No entanto, a implementação prática dessa exigência ainda se mostra insuficiente. Em muitos cursos, a disciplina é oferecida apenas por um semestre, o que é pouco para a aquisição de uma nova língua. Além disso, o número elevado de alunos por turma e a ausência de um currículo unificado para a disciplina dificultam um ensino mais aprofundado. Segundo a autora, os conteúdos geralmente abordam aspectos básicos da Libras, deixando de fora discussões metodológicas voltadas para o ensino de surdos.

Com base em sua experiência como aluna e como professora auxiliar da disciplina de Libras, a autora propôs uma série de sugestões para aprimorar a formação docente:

- Aumento da carga horária da disciplina, permitindo a ampliação de conteúdos voltados à educação de surdos;
- Oferta gratuita e continuada da disciplina ao longo da licenciatura, possibilitando um percurso mais completo de aprendizagem da Libras;
- Inclusão obrigatória de pelo menos um professor surdo como parte da equipe docente, visando promover o contato direto dos alunos com a comunidade surda e sua vivência educacional;
- Inserção do tópico “estratégias de ensino para alunos surdos” como conteúdo programático da disciplina, proporcionando aos futuros professores subsídios para desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas.

A pesquisa também propõe mudanças no planejamento pedagógico dos professores que atuam com alunos surdos, como a concessão de tempo adicional

para preparação e adaptação de materiais. A autora comenta que, na realidade, nem todos os docentes tem a oportunidade de dispor de um tempo adicional, o que reforça a necessidade de alterações estruturais na organização do trabalho docente.

Além disso, a autora destaca a importância de introduzir as possibilidades da aprendizagem móvel desde a graduação por meio de seminários, palestras ou tópicos em disciplinas para familiarizar os futuros professores com ferramentas que podem ampliar a acessibilidade e a participação de alunos surdos no ensino de LI.

A pesquisa 08 analisa as matrizes curriculares de cursos de Letras - Inglês ofertados por universidades públicas, com o objetivo de avaliar em que medida a formação docente contempla as especificidades do ensino de LI para alunos surdos. Os dados evidenciam lacunas estruturais e pedagógicas significativas que comprometem a preparação de licenciandos para práticas inclusivas e bilíngues.

A disciplina de Libras, quando presente nas matrizes, costuma ser oferecida de forma tardia no curso e com carga horária reduzida, geralmente entre 60 e 68 horas. Ela é ministrada de maneira genérica, comum a todas as licenciaturas, sem considerar adaptações voltadas ao ensino de LA. A falta de professores qualificados, de materiais didáticos adequados e, em alguns casos, de intérpretes, revela a precariedade institucional que dificulta a oferta qualificada dessa formação. Como consequência, os licenciandos têm pouco acesso à Libras e raramente alcançam um nível de fluência ou competência pedagógica suficiente para atuar com alunos surdos.

Além disso, as matrizes curriculares analisadas não incluíam disciplinas obrigatórias voltadas à Educação Bilíngue para surdos nem ao ensino de LI mediado por Libras. Quando tais temas eram contemplados, restringiam-se a disciplinas optativas, tratadas de forma superficial e sem assegurar aos licenciandos o contato efetivo com os fundamentos teóricos, metodológicos e práticos indispensáveis para esse campo de atuação. A própria disciplina de Libras, conforme estruturada nos cursos, raramente estabelecia diálogo com o ensino de LA, tampouco promovia reflexões sobre o papel da LI como terceira língua no percurso bilíngue do aluno surdo.

Outro aspecto identificado na pesquisa foi a insegurança manifestada por professores e futuros docentes quanto à sua capacidade de ensinar LI a alunos surdos. Muitos relataram sentir-se despreparados devido ao domínio limitado da

Libras, à ausência de formação teórico-metodológica voltada à surdez e ensino bilíngue, ao enfoque exclusivo na dimensão linguística de LI (em detrimento da dimensão pedagógica) bem como a escassez de vivências práticas com esse público ao longo da formação inicial. A pesquisa também evidencia uma confusão recorrente entre o ensino da Libras e a educação de surdos, sinalizando desconhecimento sobre o papel da LI no processo educacional de alunos surdos.

Os relatos analisados indicam que a disciplina de Libras, nos cursos de formação docente, é frequentemente restrita ao ensino de conteúdos elementares, como o alfabeto manual, números e vocabulário cotidiano. Essa limitação compromete a construção de práticas pedagógicas consistentes e impede o desenvolvimento de uma compreensão crítica e inclusiva acerca da surdez. Em vez de ser abordado como uma diferença linguística e cultural, a surdez permanece, nesses contextos formativos, atrelada a uma concepção médico-patológica marcada por uma perspectiva deficitária que desconsidera as especificidades linguísticas e identitárias dos sujeitos surdos.

A autora da pesquisa, com base nos achados, evidencia a necessidade urgente de reformulação das matrizes curriculares dos cursos de Letras - Inglês. Segundo ela, essa a reformulação deve incluir disciplinas obrigatórias sobre a Educação Bilíngue de surdos, conteúdos voltados ao ensino de LI para esse público e a articulação efetiva entre Libras e práticas pedagógicas inclusivas. Para além do domínio linguístico, a autora defende que a formação docente deve desenvolver nos licenciandos uma compreensão crítica da surdez, valorizando a Libras como primeira língua dos surdos e reconhecendo a LI como um direito linguístico, especialmente no que tange às habilidades de leitura e escrita.

Quadro 8 - Formação profissional e desafios institucionais no ensino de inglês para surdos

SUBTEMAS	PESQUISAS	CONVERGÊNCIAS	PESQUISAS	DIVERGÊNCIAS
Uso das TDIC	P1, P6, P7	Pandemia impulsionou uso das TDIC; há necessidade de formação inicial e continuada para seu uso pedagógico; necessidade de suporte institucional	—	—

Formação dos intérpretes	P1, P2, P3, P5	Lacunas na formação para atuar com o par Libras-LI; necessidade de formação continuada e política institucional de apoio.	P6	A P6 mostra um regimento interno com tempo específico para preparação, o que não ocorre nas demais.
Exigências legais vs. realidade	P1, P2	A legislação não prevê formação dos intérpretes em LI, mas a prática escolar exige essa competência.	P6	A P6 tem regulamentações institucionais que, em parte, tentam mitigar essa lacuna.
Formação docente	P2, P3, P5, P7, P8	Ausência de preparo dos cursos de Letras para o ensino de LI a surdos; docentes sentem-se despreparados.	_____	_____
Falta de diretrizes metodológicas	P2, P3	Não há documentos oficiais ou curriculares que orientem o ensino de LI para surdos; a P3 destaca a ausência de diretrizes mesmo em um município com políticas para surdos.	_____	_____

Fonte: O autor

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar, por meio de uma abordagem qualitativa e descritiva, o cenário do ensino-aprendizagem de LI escrita para alunos surdos bilíngues da Educação Básica, a partir de um mapeamento e análise temática de pesquisas acadêmicas (teses e dissertações) produzidas nos últimos quatro anos. Ao selecionar, categorizar e discutir essas produções, foi possível compreender não apenas os desafios que perpassam essa prática pedagógica, mas também as estratégias, possibilidades e contribuições que emergem do trabalho de pesquisadores comprometidos com uma educação mais inclusiva, linguística e culturalmente sensível.

A análise evidenciou a complexidade que envolve o ensino de uma LA, no caso a LI, para alunos surdos, especialmente quando se considera a necessidade de práticas pedagógicas bilíngues, a atuação articulada de professores e intérpretes e o uso pedagógico das TDIC como ferramentas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Ficou evidente, ainda, a carência de formação específica tanto para docentes quanto para intérpretes no que tange ao ensino de LI para alunos surdos, bem como a ausência de diretrizes metodológicas claras e políticas públicas robustas que subsidiem práticas inclusivas.

Destaca-se, também, a importância do reconhecimento da Libras como primeira língua dos alunos surdos e da LI como LA, a qual deve ser ensinada a partir de pressupostos pedagógicos que respeitem a visualidade, a identidade surda e os modos próprios de aprendizagem dessa comunidade. O ensino de LI, nesse contexto, deve ultrapassar os limites da adaptação de materiais, sendo compreendido como um direito linguístico e uma ferramenta de acesso a novos saberes, culturas e oportunidades.

Outro ponto importante diz respeito à necessidade urgente de reformulação das matrizes curriculares dos cursos de Letras, de modo a incorporar disciplinas voltadas à Educação Bilíngue de surdos, à formação em Libras e à construção de práticas pedagógicas inclusivas. Somente com uma formação crítica, linguística e metodologicamente adequada será possível preparar profissionais capazes de atuar de forma ética, inclusiva e eficiente na promoção da aprendizagem de LI por alunos surdos.

Do ponto de vista acadêmico, este trabalho contribui para ampliar as reflexões sobre o ensino de LA a alunos surdos e, particularmente, sobre o ensino de LI escrita. Aponta para a urgência de se investir em mais pesquisas empíricas com alunos surdos em sala de aula, assim como na formação de professores de LI comprometidos com práticas bilíngues, visuais e inclusivas. Também ressalta a importância de políticas públicas claras e eficazes que assegurem o acesso desses alunos à aprendizagem da referida língua de forma equitativa.

No que se refere às limitações do estudo, é importante destacar que a análise se concentrou exclusivamente em produções acadêmicas encontradas em repositórios específicos e com recorte temporal de quatro anos. Ainda que esse recorte tenha permitido uma leitura atualizada sobre o tema, outras pesquisas, especialmente em andamento ou de difícil acesso, podem também trazer contribuições relevantes que não foram contempladas nesta pesquisa.

Como sugestões para estudos futuros, indicamos investigações que incluam a escuta de alunos surdos sobre suas experiências com o aprendizado de LI, a observação de práticas pedagógicas em sala de aula, a análise de materiais didáticos voltados especificamente para esse público e a avaliação de cursos de formação docente quanto à inclusão da perspectiva bilíngue. Além disso, seria pertinente o desenvolvimento de propostas curriculares que contemplem um ensino de LA ancorado na Libras, na LP escrita e em abordagens visualmente acessíveis.

Conclui-se, assim, que a promoção do ensino-aprendizagem de LI escrita para alunos surdos da Educação Básica não é apenas uma necessidade pedagógica, mas uma exigência ética e política, que exige o compromisso de todos os envolvidos com uma educação verdadeiramente bilíngue, democrática e transformadora. Espera-se, com isso, contribuir para a ampliação do debate sobre o ensino-aprendizagem de LI escrita para alunos surdos, fornecendo subsídios que possam orientar práticas pedagógicas mais inclusivas, além de inspirar novas investigações.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, A. S. **A aquisição de linguagem/Libras e o aluno surdo**: um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Grande Dourados, Dourados.
- ALMEIDA, M. L. **TDIC no ensino de língua inglesa**: possibilidades na educação de surdos. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.
- ALMEIDA, M. L. **Writing in english**: tecendo reflexões acerca do ensino e da aprendizagem de língua inglesa para surdos. 2023. 210 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) - Universidade Católica de Pernambuco, Recife.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASSANI, I. de S. **Fundamentos linguísticos**: bilinguismo e multilinguismo. São Paulo: UNIFESP, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/items/3904a0d6-893d-472e-93ca-b7991f5262c0>. Acesso em: 12 mar. 2024.
- BASTOS, M. C. P.; FERREIRA, D. V. **Metodologia científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2016.
- BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Henry Holt, 1993.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 2008, 135 p. (Série Estratégias de Ensino, n. 8.)
- BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 maio 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm?origin=instituicao. Acesso em: 13 ago. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 23 nov. 2023.
- 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. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Acesso em: 16 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 de abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 07 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 21 maio 2024.

BRITO, P. F. **Aprendizagem de língua estrangeira por estudantes surdos: o ensino de língua inglesa na rede municipal de Três Lagoas**. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas.

BURNS, A. Action Research. In: PALTRIDGE, B; PHAKITI, A. (Eds.). **Research methods in Applied Linguistics: a practical resource**. London: Bloomsbury, 2015, p. 187 – 204.

BUTLER, Y. G.; HAKUTA, K. Bilingualism and Second Language Acquisition. In: BHATIA, T. K.; RITCHIE, W. C. **The Handbook of Bilingualism**. United Kingdom: Blackwell Publishing, 2004.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira: Língua Portuguesa-Libras-Inglês**. São Paulo: Edusp, 2001.

CASTRO, E. **Metodologias aplicadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa para fins específicos em universidades paraenses**. 2022. 243 f. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas.

CAVALCANTI, J. J. L.; FERNANDES, J. C. L. **O uso de aplicativos móveis como suporte a alunos com deficiência em ambiente escolar**. In: Anais VIII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2022.

CAVALCANTI, J. J. L.; MORAES, A. H. C. **Reflexões sobre o uso do Hand Talk para o ensino da ASL para alunos surdos**. In: Anais VIII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2022.

COELHO, J. M. M. **Trama dos fios**: educação linguística e letramentos críticos e visuais de português e inglês na educação bilíngue de surdos. 2022. 203 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade de Mato Grosso, Cuiabá.

CORREA, L. N. **A democracia deliberativa atando e desatando nós nas políticas educacionais**: por um inglês inclusivo. 2022. 243 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CUMMINS, J. **Language, power and pedagogy**: bilingual children in the crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

CUNHA, A. F.; MENDES, V. R. N.; DIAS, E. M. Educação bilíngue de surdos e a proposta curricular para o ensino da língua portuguesa como segunda língua. **Revista de Gestão e Secretariado – GeSec**, v. 15, n. 7, p. 1-18, 2024.

CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho**. Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

CRESWELL, J. W.; CRESWELL, J. D. **Projeto de pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Penso Editora, 2007.

DIZEU, L. C. T. B.; CAPORALI, S. A. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 583-597, maio/ago. 2005.

ERICKSON, F. **Qualitative Methods in Research on Teaching**. Occasional Paper, n. 81. Washington, DC: Michigan State University, National Institute of Education (ED), 1985.

FAÏTA, D. **Gêneros da atividade e estilos de conduzir um trem**. In: FAÏTA, D. Análise dialógica da atividade profissional. Trad. Maristela Botelho França, Maria da Glória Correa di Fanti, Adautos Antonio M. Vieira. Rio de Janeiro: Imprinta Express, 2005.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

FLORY, E. V.; SOUZA, M. T. C. C. de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. 19, p. 23-40, 2009.

FONSECA, S. F. N.; ARAÚJO, R. M. Aquisição de Libras na Educação Infantil. **Revista Faculdade FAMEN - REFFEN**, v. 2, n. 1, 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 7. ed. [2ª Reimp.]. Barueri, SP: Atlas, 2023.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

GROSJEAN, F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. **Brain and Language**, [online], v. 36, p. 3-15, jan. 1989a.

GROSJEAN, F. **Life with two languages**: an introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press, 1989b.

HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HARRISON, K. M. P. Língua brasileira de sinais (Libras): apresentando a língua e suas características. In: GÓES, A. M. *et al.* (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais – Libras: uma introdução**. São Carlos: UAB-UFSCar, 2011, p. 53-62.

JOHNSON, M. **A philosophy of second language Acquisition**. London, Yale University Press, 2004.

JR, O. V.; WEISSHEIMER, J.; MARCELINO, M. Bilinguismo: aquisição, cognição e complexidade. **Revista do GELNE**, [S. l.], v. 15, n. ed. esp., p. 399–416, 2013.

JUNIOR, E. B. L.; OLIVEIRA, G. S.; SANTOS, A. C. O.; SCHNEKENBERG, G. F. Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 44, 2021.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007.

LODI, A. C. B. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: GÓES, A. M. *et al.* (Orgs.). **Língua Brasileira de Sinais – Libras: uma introdução**. São Carlos: UAB-UFSCar, 2011, p. 83-99.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: 2º Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos. **A pesquisa qualitativa em debate**, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. Atlas, 2003.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTIN, J. R. Beyond Exchange: appraisal systems in English. In: HUNSTON, S.; THOMPSON, G. **Evaluation in Text – Authorial Stance and the Construction of Discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MEGALE, A. H. Bilingüismo e educação bilíngüe - discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL**, v. 3, n. 5, 2005.

MEISEL, J. **First and second language acquisition**. United Kingdom: Cambridge, 2011.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngüe: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social. teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, v. 10, n. 2. 1994.

MORAES, A. H. C.; CAVALCANTI, W. M. A. Ensino de uma língua adicional para surdos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO (CINTEDI), 2., 2016, Campina Grande. **Anais**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/22921>. Acesso em: 09 abr. 2025.

MOURA, M. C.; VIEIRA, M. I. S. Língua de Sinais - a clínica e a escola - de quem é esse território. In: **Audição, voz e linguagem: a clínica e o sujeito**. São Paulo: Cortez Editora, v. 1, p. 109-117, 2005.

NETO, O. T. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. Chapecó: Argos, 2017.

NOBRE, A. P. M. C.; HODGES, L. V. S. D. A relação bilinguismo-cognição no processo de alfabetização e letramento. **Ciências & Cognição**, v. 15, n. 3, p. 180-191, dez. 2010.

OLIVEIRA, A. L. F.; OCHIUTO, E. F. A. S. A língua portuguesa como segunda língua para surdos: uma perspectiva multicultural. In: CONSTÂNCIO, R. F. J.; ROCHA, E. M. (Orgs.). **Libras: estudos linguísticos, formação docente e de intérprete, inclusão e acessibilidade**. São Leopoldo: Editora Oikos, 2024. p. 63-77.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Editora Parábola, 2019.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. 19, p. 62-67, 2009.

PEREIRA, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, ed. esp., n. 2, p. 143-157, 2014.

PIRES, V. O. D. A aprendizagem coletiva de língua portuguesa para surdos através das interações em línguas de sinais. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 987-1014, 2014.

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

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

RAMOS, A. A. L. Língua Adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**. Brasília, v. 13, p. 233-267, 2021.

RAMOS, G. C.; CARVALHO, A. R. A importância da iniciação da Libras logo após o diagnóstico da surdez. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 4, e12127, p. 1-09, 2023.

REASON, P.; BRADBURY, H. (Eds.). **Handbook of action research: participative inquiry and practice**. London: Sage, 2001.

ROCHA, R. **O intérprete educacional no Ensino Fundamental em disciplinas de língua estrangeira no Colégio de Aplicação da UFSC: cenários e perspectivas**. 2022. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.

ROCHA, C. H.; MEGALE, A. H. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. **D.E.L.T.A.**, v. 39, n. 2, p. 1-32, 2023.

ROURKE, B. **Developing Materials for Deliberative Forums**. The Kettering Foundation Press, 2014. Disponível em: <https://www.kettering.org/sites/default/files/product-downloads/Developing-Materials-guide.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2025.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, v. 1, 2004. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/lpvol1.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2025.

SANTOS, T. M.; MELO, J. M. P. C.; FRONZA, C. A. Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa para alunos surdos, usuários da Libras. In: COLÓQUIO SOBRE GÊNEROS E TEXTOS, v. 7, 2020, [online]. **Anais do Colóquio sobre Gêneros e Textos**. Online, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/11664>. Acesso em: 28 jul. 2025.

SAVEDRA, M. M. G. Bilinguismo e bilinguagem: uma nova proposta conceitual. In: SAVEDRA, M. M. G.; SALGADO, A. C. P. (Orgs.). **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/ de contato**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009, p. 121-140.

SCHOLL, A. P. O conceito de translinguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da Abralin**, v. 19, n. 2, p. 1-5, 2020.

SERAFIM, G. A. **Políticas Linguísticas para o ensino bilingue de alunos surdos em Portugal e no Brasil: a partir do final do século XX**. 2022. 170 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, M. C. C.; HÜBNER, L. C. Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas. **Forum Lingüístic**. Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 6154-6167, abr./jun. 2021.

SILVA, T. S. A.; BOLSANELLO, M. A. Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 129-142, 2014.

SOARES, M. L. B. **Aprendizagem móvel (M-learning) e ensino de inglês para estudantes surdos**: possibilidades e desafios. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SOLER, P. S.; MARTINS, V. R. O. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. **Revista Educação Especial**, v. 35, 2022.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021.

SPASIANI, M. V. **Ensino de inglês para alunos surdos**: materiais didáticos e estratégias de ensino. 2018. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SPASIANI, M. V. **A formação de professores de línguas estrangeiras para o contexto bi/plurilíngue (surdo e ouvinte)**: um diálogo entre o previsto, o praticado e a perspectiva translíngue. 2022. 202 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

STEYER, D. **“Não tem material didático para surdo: eu pesquiso a vida inteira”**: impressões de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o ensino e material didático para surdos. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

STUMPF, M. R.; LINHARES, R. S. A. (orgs.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos**: da Educação Infantil ao Ensino Superior, v. 1 [livro eletrônico]. Texto final coletivo: vários autores et. al. 1. ed. Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/11u3wjQTWKnFW72-kSHU35Sxm2O7Sq82l/view>. Acesso em: 04 jun. 2024.

THIERY, C. True bilingualism and second language learning. *In*: GERWER, D; SINAIKO, H. (orgs.). **Language interpretation and communication**. New York: Plenum Press, 1978.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. – 19. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

VIEIRA, J. G. S. **Metodologia de Pesquisa Científica na Prática**. Curitiba: Editora Fael, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEI, L. **The Bilingualism Reader**. London; New York: Routledge, 2000.

WHITE, L. **Second language acquisition and universal grammar**. United Kingdom: Cambridge, 2003.

YIN, R. K. **Case study research**: design and methods. 3. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

YIN, R. K. **Case study research**. design and methods. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009.