

# PROCESSOS LINGÜÍSTICOS NA APRENDIZAGEM DO INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL POR SURDOS

*LINGUISTIC PROCESSES IN THE LEARNING OF ENGLISH AS AN ADDITIONAL  
LANGUAGE BY DEAF STUDENTS*

## **Diego Alexandre Hackl**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil  
Doutorando em Letras

## **Giovana Cristina de Campos Bezerra**

Instituto Federal do Pará, Brasil  
Docente e Pesquisadora

## **Rivael Mateus Fabricio**

Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil  
Doutorando em Estudos Linguísticos

## **Adriano de Oliveira Gianotto**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil  
Doutor em Desenvolvimento Local

## **Tiago de Souza Moraes**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil  
Mestrando em Educação

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i6.675>

Aceito em: 06.05.2026

**RESUMO:** Este artigo discute os processos linguísticos envolvidos na aprendizagem do inglês como língua adicional por estudantes surdos, considerando a relação entre Libras, língua portuguesa escrita e língua inglesa. Parte-se do entendimento de que a aprendizagem de línguas por sujeitos surdos não pode ser compreendida a partir de modelos tradicionais centrados na oralidade, uma vez que esses estudantes acessam o conhecimento, predominantemente, por meio da visualidade e da mediação da Língua Brasileira de Sinais. Nesse sentido, a Libras é compreendida como primeira língua e como base linguística, cognitiva e identitária para a construção de sentidos na aprendizagem do inglês. O português escrito, por sua vez, ocupa o lugar de segunda língua, enquanto o inglês se apresenta como língua adicional ou terceira língua, ampliando possibilidades acadêmicas, culturais e sociais. A pesquisa, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em estudos sobre educação bilíngue de surdos, ensino de inglês, visualidade, letramento e mediações pedagógicas. Os resultados apontam que o ensino do inglês para surdos exige práticas plurilíngues, recursos visuais, materiais didáticos acessíveis, tecnologias digitais e formação docente adequada. Conclui-se que a aprendizagem do inglês por estudantes surdos torna-se mais significativa quando a Libras é valorizada como língua de instrução e mediação, permitindo a participação ativa dos sujeitos no processo educativo. Assim, o ensino de inglês deve ser organizado a partir de uma perspectiva inclusiva, bilíngue e visual, respeitando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.



**PALAVRAS-CHAVE:** Libras. Surdos. Ensino de inglês. Língua adicional. Mediação visual.

**ABSTRACT:** This article discusses the linguistic processes involved in the learning of English as an additional language by deaf students, considering the relationship among Brazilian Sign Language, written Portuguese and English. It is based on the understanding that language learning by deaf subjects cannot be analyzed through traditional models centered on orality, since these students access knowledge mainly through visuality and the mediation of Brazilian Sign Language. In this sense, Libras is understood as the first language and as a linguistic, cognitive and identity basis for meaning-making in English learning. Written Portuguese, in turn, occupies the position of a second language, while English is presented as an additional or third language, expanding academic, cultural and social possibilities. This bibliographic research is grounded in studies on bilingual education for deaf students, English teaching, visuality, literacy and pedagogical mediation. The results indicate that English teaching for deaf students requires plurilingual practices, visual resources, accessible teaching materials, digital technologies and adequate teacher training. It is concluded that English learning by deaf students becomes more meaningful when Libras is valued as a language of instruction and mediation, enabling the active participation of these subjects in the educational process. Therefore, English teaching should be organized from an inclusive, bilingual and visual perspective, respecting the linguistic and cultural specificities of the deaf community.

**KEYWORDS:** Brazilian Sign Language. Deaf students. English teaching. Additional language. Visual mediation.

## Introdução

A aprendizagem do inglês como língua adicional por estudantes surdos constitui um campo de investigação relevante para os estudos da Educação, da Linguística Aplicada e da Educação Bilíngue de Surdos, sobretudo porque envolve processos linguísticos atravessados por diferentes línguas, modalidades e formas de mediação pedagógica. No contexto brasileiro, a discussão sobre o ensino de inglês para surdos não pode ser reduzida à adaptação de métodos pensados para estudantes ouvintes, pois a experiência linguística dos sujeitos surdos é marcada, em grande parte, pela centralidade da Língua Brasileira de Sinais — Libras —, pelo contato com a língua portuguesa escrita e pela inserção progressiva em uma língua estrangeira ou adicional, como o inglês. Assim, a aprendizagem do inglês por surdos deve ser compreendida em uma perspectiva multilíngue, visual, intermodal e culturalmente situada.

A Libras, reconhecida legalmente no Brasil pela Lei nº 10.436/2002, ocupa papel fundamental na constituição linguística e identitária dos sujeitos surdos. No campo educacional, esse reconhecimento jurídico e social possibilitou avanços importantes, embora ainda insuficientes, no que se refere à organização de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade linguística da comunidade surda. Sousa (2014) destaca que, após o reconhecimento legal da Libras e a regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, consolidou-se a compreensão de que a Libras é a principal manifestação linguística e cultural dos surdos, enquanto a língua portuguesa, em sua

modalidade escrita, assume o estatuto de segunda língua. Essa condição produz implicações diretas para o ensino de línguas adicionais, pois o inglês não é aprendido em um vazio linguístico, mas em diálogo com repertórios já constituídos em Libras e em português escrito.

Nesse sentido, discutir os processos linguísticos presentes na aprendizagem do inglês por estudantes surdos exige considerar que esses sujeitos, muitas vezes, transitam entre pelo menos três sistemas linguísticos: a Libras como primeira língua, a língua portuguesa escrita como segunda língua e o inglês como língua adicional ou terceira língua. Silva e Hübner (2021) afirmam que a aquisição de inglês por surdos brasileiros usuários de Libras devem ser pensada a partir da relação entre Libras como L1, português brasileiro como L2 e inglês como L3. Para as autoras, os estudos sobre aquisição de línguas adicionais por aprendizes surdos ainda são incipientes, especialmente no que diz respeito aos debates sobre como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de uma terceira língua por sujeitos surdos. Essa constatação revela a necessidade de ampliar pesquisas que investiguem não apenas metodologias de ensino, mas também os mecanismos linguísticos, cognitivos e pedagógicos envolvidos nesse processo.

A noção de língua adicional mostra-se pertinente nesse debate porque permite compreender o inglês não apenas como uma língua estrangeira distante do cotidiano do estudante, mas como uma língua que se soma ao repertório linguístico do sujeito, ampliando suas possibilidades de acesso à informação, à cultura, à comunicação global, à formação acadêmica e ao mundo do trabalho. Para os estudantes surdos, entretanto, esse acréscimo linguístico precisa ser mediado por práticas pedagógicas que reconheçam suas formas visuais de aprendizagem, sua experiência bilíngue e sua relação com a escrita. Conforme Silva e Hübner (2021, p. 6163), no contexto escolar em que interagem Libras, português e inglês, é necessário que todas as línguas tenham prestígio linguístico assegurado, sem que uma seja tratada como ameaça à outra. As autoras ressaltam que a Libras é a língua de identificação do sujeito surdo, o português escrito possibilita acesso à informação em uma sociedade majoritariamente ouvinte e o inglês amplia a inserção do surdo em um mundo globalizado.

A aprendizagem do inglês por surdos, portanto, não deve ser compreendida como mera aquisição de vocabulário ou memorização de estruturas gramaticais. Trata-se de um processo linguístico complexo, no qual se articulam visualidade, escrita, tradução, comparação entre línguas, mediação em Libras, leitura, produção textual e construção de sentidos. Sousa (2014) aponta que a Libras exerce o papel de principal mediadora das práticas de ensino e aprendizagem de inglês para surdos, pois organiza e dá significado às atividades, aos materiais, às interações e às formas de compreensão dos conteúdos. A autora afirma que a Libras não atua apenas como instrumento auxiliar, mas como elemento estruturante da prática pedagógica, pois possibilita ao estudante surdo compreender, interagir, comparar e produzir sentidos na aprendizagem da língua inglesa.

Essa mediação linguística é especialmente importante porque muitos estudantes surdos acessam o inglês prioritariamente pela modalidade escrita. Diferentemente dos estudantes

ouvintes, que podem se apoiar em referências fonológicas da língua oral, os estudantes surdos tendem a construir suas relações com o inglês por meio da visualidade gráfica, da comparação com o português escrito e da explicação conceitual em Libras. Desse modo, a aprendizagem do inglês envolve processos de leitura e escrita que não podem ser separados da experiência visual e sinalizada do aluno surdo. Silva e Hübner (2021, p. 6161) destacam que a presença da língua materna nos estágios iniciais de aprendizagem de uma L2 ou L3 é fenômeno natural no processo de aquisição multilíngue, não devendo ser interpretada como interferência negativa. Ao contrário, a Libras pode funcionar como base de compreensão, organização conceitual e construção de sentidos na aprendizagem do inglês.

Nessa direção, os processos de transferência linguística também precisam ser compreendidos de forma cuidadosa. A aprendizagem do inglês por surdos pode envolver transferências da Libras para a escrita, bem como transferências do português escrito para o inglês, especialmente porque português e inglês compartilham o sistema alfabético. Sousa (2014) observou que, na produção escrita em inglês, estudantes surdos poderiam apresentar influências tanto da Libras quanto da língua portuguesa, seja na transferência de estruturas, seja no uso de vocábulos quando ainda não conheciam determinadas palavras em inglês. Essa observação demonstra que a aprendizagem do inglês por surdos envolve relações interlinguísticas complexas, nas quais os repertórios linguísticos anteriores são mobilizados para compreender e produzir enunciados em uma nova língua.

A partir dessa perspectiva, a aprendizagem do inglês como língua adicional por surdos pode ser entendida como um processo de construção de repertórios multilíngues e multimodais. A Libras não deve ser vista como obstáculo à aprendizagem do inglês, mas como condição de acessibilidade linguística e epistemológica. Quando a Libras é utilizada como língua de instrução, o estudante surdo tem maiores possibilidades de compreender os conteúdos, estabelecer relações entre línguas, participar das interações em sala de aula e desenvolver autonomia na leitura e na escrita em inglês. Coura (2016, p. 152 *apud* Soares, 2022, p. 70) afirma que “A Libras não necessariamente apresentava influência na escrita das palavras, mas sim na compreensão de sentidos e discussões sobre o que estava sendo escrito”. Essa afirmação permite compreender que a Libras atua sobretudo no plano semântico, discursivo e interacional, favorecendo a compreensão do conteúdo e a construção de sentidos na língua adicional.

Além da Libras, a visualidade constitui dimensão central nos processos de aprendizagem de estudantes surdos. Recursos como imagens, vídeos, legendas, jogos digitais, objetos concretos, esquemas, mapas conceituais, slides, aplicativos e ambientes virtuais podem favorecer a compreensão de vocabulário, estruturas linguísticas e usos sociais do inglês. Silva e Hübner (2021, p. 6163) ressaltam que fotografias, filmes, objetos concretos, revistas e desenhos auxiliam na compreensão e na construção do conhecimento em língua adicional. As autoras também defendem o uso de tecnologias digitais, jogos interativos, vídeos, redes sociais, aplicativos e outras ferramentas educacionais para explorar a visualidade da língua inglesa escrita. Dessa forma, a

visualidade não é um recurso complementar, mas um princípio metodológico fundamental no ensino de inglês para surdos.

As tecnologias digitais também assumem relevância nesse processo, principalmente quando articuladas a práticas bilíngues e visuais. Tavares e Oliveira (2014) investigaram o ensino de inglês mediado por Libras e novas tecnologias em uma escola pública inclusiva e identificaram quatro núcleos de desafios e possibilidades: a mediação de três línguas — Libras, português e inglês —, a mediação do intérprete de Libras, o uso de Libras pelo professor e a mediação da tecnologia. Essa organização evidencia que o ensino de inglês para surdos não depende apenas da presença de recursos tecnológicos, mas da maneira como esses recursos são integrados a práticas linguísticas acessíveis, interativas e significativas.

No estudo de Tavares e Oliveira (2014), as atividades realizadas em sala de informática envolveram jogos on-line, vídeos, sites, produção de pequenos textos em inglês, uso de Google Tradutor, dicionário de Libras e apoio do intérprete. Essas práticas possibilitaram aos alunos surdos e ouvintes interagir com vocabulário em inglês por meio de recursos visuais e digitais, articulando leitura, escrita, pesquisa e apresentação. O uso das três línguas em sala de aula foi percebido pelos estudantes como oportunidade de aprendizagem e interação, pois permitiu que surdos aprendessem português e inglês, enquanto ouvintes também se aproximavam da Libras. Essa experiência aponta para a importância de práticas pedagógicas que não isolem as línguas, mas promovam relações entre elas.

Entretanto, apesar dos avanços teóricos e legais, o ensino de inglês para surdos ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a escassez de materiais didáticos específicos, a formação insuficiente de professores, a dependência da atuação do intérprete de Libras, a ausência de metodologias visuais sistematizadas e a permanência de práticas voltadas prioritariamente para estudantes ouvintes. Silva e Hübner (2021, p. 6159) observam que a formação acadêmica dos professores de língua inglesa é majoritariamente direcionada a alunos ouvintes, o que gera desconhecimento sobre a surdez, a cultura surda e os processos de aquisição de línguas por aprendizes surdos. As autoras também ressaltam a escassez de materiais específicos para o ensino de inglês a esse público, fazendo com que muitos docentes adaptem materiais elaborados para ouvintes ou produzam recursos próprios de maneira intuitiva.

Essa lacuna formativa impacta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas. Quando o professor desconhece Libras ou não compreende as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, o ensino tende a se organizar a partir de modelos oralistas ou exclusivamente gramaticais, pouco adequados às formas de aprendizagem visual e bilíngue. Oliveira e Carvalho (2024), ao discutirem o ensino de línguas adicionais para surdos, destacam, com base em Martins e Lacerda (2013), que o professor precisa contemplar a singularidade linguística desse grupo, desenvolver práticas adequadas, utilizar recursos variados, recorrer a aparato visual contextualizado e abrir espaços para a produção dialógica em língua de sinais. Nas palavras de Martins e Lacerda (2013, p. 40 *apud* Oliveira; Carvalho, 2024), é necessário adotar “formas de ensino adequadas, uso de

recursos variados, com aparato visual contextualizado, e a abertura de espaços para a produção dialógica em língua de sinais”.

Desse modo, o ensino de inglês para surdos exige uma abordagem que articule bilinguismo, plurilinguismo, visualidade e letramento. Não basta inserir o estudante surdo na sala de aula regular ou oferecer a presença de intérprete se as práticas pedagógicas continuam centradas em metodologias pensadas para ouvintes. Bortolotti e Streiechen (2022) afirmam que a prática plurilíngue aparece, nos estudos analisados, como uma das alternativas mais efetivas para o ensino de inglês para surdos. As autoras defendem que o ensino deve considerar a Libras como L1, o português como L2 e o inglês como L3, valorizando a língua de sinais em sala de aula e promovendo uma aproximação bilíngue e comunicativa.

A perspectiva plurilíngue contribui para superar concepções hierarquizadas de língua, nas quais o inglês é tratado como saber superior, enquanto a Libras é reduzida a instrumento de tradução ou apoio. Ao contrário, em uma proposta inclusiva e bilíngue, a Libras assume estatuto de língua de conhecimento, interação e mediação, enquanto o inglês passa a ser aprendido a partir de práticas contextualizadas e visualmente acessíveis. Assim, os processos linguísticos envolvidos na aprendizagem do inglês por surdos incluem comparação entre línguas, construção de equivalências semânticas, reconhecimento de diferenças estruturais, leitura visual da escrita, uso de repertórios linguísticos prévios e participação ativa em práticas sociais de linguagem.

Além disso, é necessário considerar que aprender inglês pode ampliar o acesso dos estudantes surdos a diferentes esferas sociais, acadêmicas e profissionais. O inglês, enquanto língua de circulação internacional, permite contato com informações, tecnologias, culturas, pesquisas, produções midiáticas e oportunidades formativas. Contudo, esse acesso só se torna efetivo quando o ensino é organizado de modo inclusivo, respeitando a experiência linguística do sujeito surdo. O direito de aprender inglês não deve ser condicionado à adaptação do surdo a práticas ouvintistas, mas à construção de metodologias que reconheçam sua diferença linguística como ponto de partida para a aprendizagem.

Diante dessas questões, este artigo tem como foco discutir os processos linguísticos envolvidos na aprendizagem do inglês como língua adicional por surdos, considerando a relação entre Libras, português escrito e inglês, bem como as mediações visuais, pedagógicas e tecnológicas necessárias ao ensino. Parte-se do entendimento de que a aprendizagem do inglês por estudantes surdos não ocorre de forma linear, nem pode ser explicada apenas por modelos tradicionais de aquisição de segunda língua. Trata-se de um processo intermodal e multilíngue, no qual a Libras atua como língua de base, o português escrito interfere como sistema já escolarizado e o inglês se apresenta como nova possibilidade de letramento e participação social.

Assim, a relevância deste estudo está em contribuir para o debate sobre práticas pedagógicas mais acessíveis, críticas e linguisticamente adequadas ao ensino de inglês para surdos. Ao reconhecer a Libras como língua estruturante da aprendizagem, a visualidade como princípio metodológico e o inglês como língua adicional que amplia repertórios, torna-se possível pensar

uma educação linguística que não apenas inclua formalmente o estudante surdo, mas que lhe garanta condições reais de participação, compreensão e produção de sentidos. Portanto, investigar os processos linguísticos na aprendizagem do inglês por surdos significa também problematizar as políticas educacionais, a formação docente, os materiais didáticos e as concepções de língua que orientam as práticas escolares.

Nessa perspectiva, o presente artigo defende que o ensino de inglês para surdos deve ser construído a partir de uma abordagem bilíngue e plurilíngue, na qual a Libras, o português escrito e o inglês sejam compreendidos como línguas em relação, e não como sistemas isolados ou concorrentes. A aprendizagem da língua inglesa, nesse contexto, deve ser mediada por práticas visuais, interativas e culturalmente sensíveis, capazes de reconhecer o estudante surdo como sujeito linguístico pleno. Desse modo, a discussão proposta busca evidenciar que os processos linguísticos envolvidos na aprendizagem do inglês como língua adicional por surdos são indissociáveis da acessibilidade, da valorização da Libras, da formação docente e da construção de práticas pedagógicas inclusivas.

## Referencial teórico

### Libras, bilinguismo e aprendizagem de línguas adicionais por surdos

A discussão sobre Libras, bilinguismo e aprendizagem de línguas adicionais por estudantes surdos exige compreender que a experiência linguística da pessoa surda não pode ser analisada a partir dos mesmos pressupostos aplicados, de modo geral, aos estudantes ouvintes. No caso dos surdos brasileiros usuários da Língua Brasileira de Sinais, a aprendizagem de línguas adicionais ocorre em um cenário marcado pela presença de línguas de modalidades distintas: a Libras, de modalidade visual-espacial; a língua portuguesa, majoritariamente acessada em sua modalidade escrita; e a língua inglesa, também frequentemente ensinada aos surdos pela via da leitura e da escrita. Dessa forma, a aprendizagem do inglês por surdos não constitui apenas um processo de aquisição de vocabulário ou estruturas gramaticais, mas um fenômeno bilíngue, multilíngue, intermodal e sociocultural.

O reconhecimento da Libras como língua legítima representa uma conquista histórica para a comunidade surda brasileira. Sousa (2014) destaca que, em 2002, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como “meio legal de comunicação e expressão” pela Lei nº 10.436/2002 e, posteriormente, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Esses marcos legais foram fundamentais para afirmar o estatuto linguístico da Libras e para reconhecer a singularidade cultural e linguística dos surdos, uma vez que a Libras passa a ser compreendida como principal manifestação linguística e cultural da comunidade surda, enquanto o português escrito assume o papel de segunda língua no processo de escolarização desses sujeitos (Sousa, 2014, p. 1016).

Nesse sentido, a educação de surdos não pode ser pensada apenas pela lógica da inclusão física em espaços escolares comuns. É necessário que a escola reconheça a Libras como língua

de instrução, mediação, interação e construção de conhecimento. Quando a Libras é reduzida a um recurso auxiliar ou a um instrumento de tradução, perde-se sua função epistemológica na formação dos estudantes surdos. A Libras não apenas “facilita” a aprendizagem; ela estrutura formas de pensar, significar, interagir e participar socialmente. Por isso, no ensino de línguas adicionais, como o inglês, a Libras deve ser tomada como base linguística para a construção de sentidos.

A noção de bilinguismo aplicada à surdez apresenta especificidades importantes. Silva e Hübner (2021) explicam que o sujeito surdo escolarizado pode ser caracterizado como bilíngue, pois utiliza uma língua de sinais como primeira língua e uma língua oral majoritária, preferencialmente em sua forma escrita, como segunda língua. Esse tipo de bilinguismo é denominado **bilinguismo intermodal**, uma vez que envolve línguas percebidas e expressas por canais distintos: a língua de sinais, visual-espacial, e a língua oral escrita, gráfico-visual. Conforme as autoras, “o bilinguismo intermodal utilizado pelo sujeito surdo não constitui uma opção, mas uma necessidade para sua inserção social” (Silva; Hübner, 2021, p. 6156).

Essa compreensão é fundamental porque desloca a ideia de que o estudante surdo aprende português ou inglês como o estudante ouvinte. A língua portuguesa, para muitos surdos, não é uma língua adquirida naturalmente pela oralidade, mas aprendida sistematicamente pela escrita. Assim, quando o inglês é introduzido no currículo, o estudante surdo já se encontra em uma condição linguística complexa: possui a Libras como língua de identificação e interação, aprende o português escrito como segunda língua e passa a aprender o inglês como língua adicional ou terceira língua. Essa relação entre Libras, português e inglês exige práticas pedagógicas específicas, planejadas a partir da visualidade e da comparação entre línguas.

Silva e Hübner (2021) observam que o aprendiz surdo utiliza uma língua materna que, embora plenamente linguística, não possui uma representação escrita amplamente utilizada pela comunidade surda. Ao ingressar na escola, esse estudante precisa aprender a ler e escrever uma língua oral que ele não ouve e que, em muitos casos, não conhece previamente em sua forma oral. Por esse motivo, o domínio da escrita em língua portuguesa não ocorre de modo natural para as pessoas surdas, pois a língua percebida e utilizada naturalmente por elas é a língua de sinais, isto é, sua L1 (Silva; Hübner, 2021, p. 6157).

A partir dessa condição, torna-se necessário compreender que a aprendizagem de línguas adicionais por surdos é atravessada pela visualidade. A percepção visual não é apenas uma estratégia compensatória diante da ausência ou limitação auditiva; ela constitui a base sensorial, linguística e cognitiva por meio da qual muitos sujeitos surdos acessam o mundo, a comunicação e o conhecimento. Assim, a aprendizagem do inglês precisa considerar recursos visuais, textos, imagens, vídeos, esquemas, glossários, sinais, datilologia, tecnologias digitais e práticas de leitura e escrita contextualizadas.

Silva e Hübner (2021, p. 6157) afirmam:

Toda a aprendizagem do sujeito surdo passa pela percepção visual e, para compensar a falta do sentido da audição, os surdos valem-se exclusivamente da visualização para significar e se apropriar de novos conhecimentos. Dessa forma, por não ouvir, o surdo apoia-se exclusivamente no aspecto visual da escrita como um facilitador do processo de aquisição de uma língua adicional. Na verdade, a característica do aprendiz surdo de recorrer a estratégias visuais relacionando-as à sua LS se aplica tanto para a LP como para a LI, bem como para qualquer outra disciplina escolar que o surdo esteja aprendendo.

A aprendizagem do inglês por estudantes surdos não pode estar centrada em metodologias oral-auditivas, pronúncia, repetição sonora ou escuta. Embora esses aspectos sejam recorrentes no ensino de línguas estrangeiras para ouvintes, eles não correspondem às necessidades linguísticas de muitos estudantes surdos. Para esse público, a escrita, a imagem, o sinal, o gesto, o corpo, o espaço e os recursos multimodais assumem centralidade no processo de aprendizagem. Portanto, o ensino do inglês como língua adicional deve ser construído em diálogo com a Libras e com práticas visuais de letramento.

No campo da aquisição de línguas adicionais, a aprendizagem do inglês por surdos brasileiros usuários de Libras podem ser compreendida como aprendizagem de uma terceira língua. Silva e Hübner (2021) afirmam que seus estudos discutem questões metodológicas relacionadas à aquisição de inglês como L3 por sujeitos surdos usuários nativos da Libras como L1 e do português brasileiro como L2. As autoras também destacam que, embora a Libras tenha sido oficializada no Brasil pela Lei nº 10.436/2002, os estudos sobre aquisição de línguas adicionais por aprendizes surdos ainda são incipientes, especialmente no que diz respeito à aprendizagem de uma L3 (Silva; Hübner, 2021, p. 6154-6155).

Essa lacuna teórica demonstra a necessidade de ampliar investigações sobre os processos linguísticos, pedagógicos e cognitivos envolvidos no ensino de inglês para surdos. A literatura aponta que muitas práticas ainda são adaptadas de metodologias pensadas para ouvintes, sem considerar suficientemente a experiência visual, bilíngue e intermodal dos estudantes surdos. Consequentemente, o ensino de inglês pode se tornar uma prática excludente quando não reconhece a Libras como língua de base e quando desconsidera as especificidades do letramento em língua escrita por sujeitos que não acessam a oralidade da mesma forma que os ouvintes.

Bortolotti e Streiechen (2022) defendem que, no Brasil, o ensino de inglês para surdos deve ser pensado a partir de uma abordagem plurilíngue. As autoras afirmam que os achados de sua revisão sistemática indicam a necessidade de considerar a Libras como L1, o português como L2 e o inglês como L3 no processo de ensino-aprendizagem. Essa perspectiva contribui para superar práticas monolíngues e hierarquizadas, nas quais a Libras aparece apenas como apoio secundário ou como instrumento de tradução (Bortolotti; Streiechen, 2022, p. 74).

A abordagem plurilíngue permite compreender que as línguas presentes na trajetória do estudante surdo não competem entre si, mas se articulam no processo de construção do conhecimento. A Libras, o português escrito e o inglês podem estabelecer relações de apoio,

contraste, comparação e ampliação de repertórios. A aprendizagem do inglês, nessa direção, não deve apagar a Libras nem substituir o português, mas dialogar com ambos. O estudante surdo pode mobilizar conhecimentos linguísticos anteriores para compreender vocabulários, estruturas, sentidos e usos sociais da língua inglesa.

Essa mobilização de línguas anteriores pode ser compreendida como parte do processo interlinguístico. Bortolotti e Streiechen (2022), ao discutirem estudos sobre ensino de inglês para surdos, mencionam que saberes de outras línguas podem ser aplicados na aprendizagem de uma nova língua. As autoras citam Sousa (2015) e Moraes e Cavalcanti (2012), que classificam esse fenômeno como interferência interlinguística, isto é, quando conhecimentos de uma língua são mobilizados em outra (Sousa, 2015; Moraes; Cavalcanti, 2012 *apud* Bortolotti; Streiechen, 2022, p. 82).

Nesse caso, o uso do termo “interferência” não deve ser entendido necessariamente de forma negativa. Em uma perspectiva pedagógica inclusiva, a transferência entre línguas pode ser considerada um recurso de aprendizagem. O estudante surdo pode recorrer à Libras para compreender conceitos, ao português escrito para estabelecer relações com o sistema alfabético e ao inglês para ampliar repertórios linguísticos e culturais. O papel do professor é organizar essas relações de modo consciente, evitando práticas mecânicas e favorecendo a construção significativa da linguagem.

Sousa (2014) reforça essa compreensão ao analisar práticas de ensino de inglês para surdos em contextos específicos de sala de aula. A autora conclui que a Libras desempenha papel central no processo de ensino-aprendizagem do inglês, pois funciona como principal mediadora das práticas pedagógicas. Segundo Sousa (2014, p. 1015), “a Libras teve o papel de principal mediadora das práticas de ensino/aprendizagem de inglês para/por surdos”, pois é essa língua que confere significação real às atividades desenvolvidas.

A mediação em Libras, portanto, não se limita à tradução de palavras isoladas. Ela permite explicar conceitos, contextualizar usos linguísticos, promover interação, desenvolver consciência metalinguística e estabelecer relações entre diferentes sistemas linguísticos. No ensino de inglês, a Libras pode ser utilizada para discutir significados, comparar estruturas, explicar gêneros textuais, problematizar usos culturais da língua e favorecer a participação ativa dos estudantes surdos. Assim, a aprendizagem da língua adicional torna-se mais acessível e significativa.

Além disso, Sousa (2014) defende a articulação entre a abordagem bilíngue de educação de surdos e o ensino comunicativo de línguas para o ensino do inglês escrito. Essa articulação é relevante porque desloca o ensino de inglês de uma prática meramente estrutural para uma prática comunicativa, visual e socialmente situada. O ensino comunicativo, quando adaptado à realidade surda, não precisa estar centrado na oralidade, mas pode valorizar a comunicação em Libras, a leitura, a escrita, a produção de sentidos, os gêneros textuais e as interações visuais.

A educação de surdos foi marcada por disputas entre abordagens que valorizavam ou negavam a língua de sinais. Sousa (2014) lembra que o oralismo, fortalecido após o Congresso

de Milão de 1880, proibiu o uso da língua de sinais e submeteu os surdos a práticas voltadas à fala e à leitura labial. Segundo Lane (1984 *apud* Guarinello, 2007, p. 29 *apud* Sousa, 2014, p. 1019), a fala era compreendida como a única prática possível para “corrigir a anormalidade”, impedindo a manifestação das diferenças e restringindo o uso da língua de sinais.

Essa perspectiva oralista produziu impactos profundos na escolarização dos surdos, pois reduziu a surdez a uma condição clínica a ser corrigida e desconsiderou a língua de sinais como língua legítima. A superação dessa visão exige compreender a surdez em uma perspectiva sociocultural e linguística, na qual a Libras seja reconhecida como língua de direito, identidade e produção de conhecimento. No ensino de línguas adicionais, essa mudança é ainda mais necessária, pois o inglês não pode ser ensinado a partir de práticas que reproduzam a exclusão linguística historicamente vivida pelos surdos.

A aprendizagem do inglês como língua adicional também está relacionada ao direito de acesso à informação, à cultura e à participação social. Sousa (2014) observa que, na educação de surdos brasileiros, além da Libras como L1 e do português como L2, há a presença de uma língua estrangeira moderna no currículo escolar, que pode ser compreendida como terceira língua. A autora argumenta que não se trata apenas da quantidade de línguas no currículo, mas do papel social, político e cognitivo que cada uma delas desempenha (Sousa, 2014, p. 1017).

Desse modo, a língua inglesa pode ampliar possibilidades de acesso dos estudantes surdos a informações, tecnologias, culturas, pesquisas, produções acadêmicas e oportunidades profissionais. Contudo, esse acesso só se concretiza quando o ensino é organizado de maneira acessível. A simples presença do inglês no currículo não garante aprendizagem. É preciso que o ensino considere a Libras, a visualidade, a cultura surda, os materiais adequados, a formação docente e a participação efetiva do estudante surdo.

Silva e Hübner (2021) também destacam que a língua inglesa escrita, por sua circulação global, pode possibilitar ao surdo maior inserção em um mundo globalizado, acesso a informações veiculadas nessa língua e ampliação de oportunidades acadêmicas e profissionais. Ao mesmo tempo, as autoras ressaltam que o ensino de uma língua também envolve o ensino de sua cultura, razão pela qual a escola deve assegurar a valorização da língua de sinais e da cultura surda no processo educativo (Silva; Hübner, 2021, p. 6163).

Essa observação é importante porque impede que o inglês seja apresentado como língua de maior valor ou prestígio em detrimento da Libras. Uma abordagem inclusiva deve recusar hierarquias linguísticas e reconhecer que cada língua ocupa uma função específica na vida do sujeito surdo. A Libras constitui língua de identidade e interação; o português escrito possibilita acesso à vida escolar, social e institucional brasileira; e o inglês amplia a participação em contextos globais e acadêmicos. Essas línguas devem ser compreendidas em relação, não em oposição.

Bortolotti e Streichen (2022) assinalam que a qualidade do ensino está associada a um contexto de sala de aula plurilíngue, no qual Libras, português e inglês se entrelaçam, apoiam-se e se desenvolvem concomitantemente. Essa concepção aponta para uma prática pedagógica que

ultrapassa o acesso físico à escola e busca construir uma inclusão real, pautada nas necessidades linguísticas da comunidade surda (Bortolotti; Streiechen, 2022, p. 77).

Nessa perspectiva, a aprendizagem de línguas adicionais por surdos deve ser compreendida como um direito linguístico e educacional. O estudante surdo não deve ser privado do acesso ao inglês sob o argumento de que já precisa aprender Libras e português. Ao contrário, a aprendizagem de uma língua adicional pode ampliar sua formação, desde que realizada com metodologias adequadas. O problema não está na presença do inglês no currículo, mas na ausência de condições pedagógicas, linguísticas e didáticas para que esse ensino aconteça de modo acessível.

Entre os desafios apontados pela literatura, destaca-se a formação de professores. Muitos docentes de inglês foram formados para atuar com estudantes ouvintes e não receberam preparação adequada para ensinar estudantes surdos. Bortolotti e Streiechen (2022) observam que a formação de professores é uma das questões que merece maior atenção na área do ensino de inglês para surdos, pois grande parte das licenciaturas não contempla suficientemente a preparação para o ensino inclusivo. Essa lacuna faz com que muitos profissionais recorram a estratégias superficiais, como cópia, memorização e repetição, sem promover efetiva construção de sentidos (Bortolotti; Streiechen, 2022, p. 83).

A formação docente precisa, portanto, incluir conhecimentos sobre Libras, cultura surda, bilinguismo intermodal, aquisição de línguas adicionais, práticas visuais, letramento em língua escrita e produção de materiais acessíveis. O professor de inglês não precisa ser apenas transmissor de conteúdos gramaticais, mas mediador de experiências linguísticas significativas. Para isso, é necessário compreender que a aprendizagem do inglês por surdos envolve percursos próprios, diferentes dos modelos tradicionais baseados em escuta, fala e repetição oral.

Outro desafio refere-se à presença do tradutor e intérprete de Libras. Embora o intérprete seja importante em muitos contextos inclusivos, sua presença não substitui a responsabilidade pedagógica do professor. O ensino de inglês para surdos não pode ser delegado exclusivamente ao intérprete, sobretudo porque muitos intérpretes são formados para atuar no par linguístico Libras-português, e não necessariamente Libras-inglês. Soares (2022) ressalta que, mesmo havendo previsão legal da presença do intérprete de Libras em salas com alunos surdos, esse recurso nem sempre se mostra suficiente, em razão da falta de profissionais e da formação inadequada para interpretação de aulas de inglês (Soares, 2022, p. 66).

Dessa forma, uma proposta bilíngue e plurilíngue precisa envolver planejamento colaborativo entre professor, intérprete, equipe pedagógica e estudantes surdos. O intérprete pode mediar interações, mas o professor deve planejar atividades visualmente acessíveis, selecionar materiais adequados, compreender as especificidades linguísticas dos estudantes e utilizar a Libras, sempre que possível, como recurso pedagógico direto. A inclusão não se realiza apenas pela presença de um profissional de apoio, mas pela transformação das práticas escolares.

Além da formação docente, a produção de materiais didáticos específicos constitui aspecto central. Sousa (2014) relata que, em sua experiência inicial, não havia livro didático de inglês para surdos, o que a levou a elaborar materiais próprios e a desenvolver estratégias intuitivas com base na parceria e no feedback dos estudantes. A autora afirma que, sem referências anteriores quanto ao ensino de inglês para surdos, precisou encontrar um modo próprio de ensinar, inicialmente com foco em gramática, vocabulário e tradução, aproximando-se do método tradução-gramática (Sousa, 2014, p. 1032).

Esse relato evidencia que a ausência de materiais específicos pode levar professores a improvisarem práticas que nem sempre contemplam plenamente as necessidades dos estudantes surdos. Embora a criatividade docente seja importante, ela não pode substituir políticas institucionais de formação, pesquisa e produção de materiais acessíveis. É necessário elaborar materiais de inglês que articulem Libras, português escrito, imagens, vídeos, textos autênticos, práticas culturais e atividades de leitura e escrita voltadas à realidade surda.

A aprendizagem de línguas adicionais por surdos também deve ser compreendida na perspectiva do letramento. O inglês escrito pode funcionar como instrumento de acesso a diferentes práticas sociais, mas não deve ser ensinado apenas como código. O letramento em inglês precisa envolver leitura crítica, produção de sentidos, compreensão de gêneros textuais, análise de imagens, circulação em ambientes digitais e participação social. Nesse aspecto, a Libras pode mediar discussões, interpretações e reflexões críticas sobre os textos em inglês, favorecendo não apenas a decodificação, mas a compreensão discursiva.

Portanto, Libras, bilinguismo e aprendizagem de línguas adicionais por surdos formam um campo de análise que exige superar concepções tradicionais de língua, ensino e inclusão. A Libras deve ser reconhecida como língua plena e estruturante da aprendizagem; o bilinguismo surdo deve ser compreendido em sua dimensão intermodal; e o inglês deve ser ensinado como língua adicional em diálogo com os repertórios linguísticos já constituídos pelos estudantes. Essa perspectiva rompe com práticas assimilacionistas e afirma o direito do surdo a aprender novas línguas sem renunciar a sua língua e cultura.

Assim, uma educação linguística inclusiva para surdos deve partir de alguns princípios: valorização da Libras como L1; reconhecimento do português escrito como L2; ensino do inglês como L3 ou língua adicional; uso sistemático de recursos visuais; mediação pedagógica bilíngue; formação docente específica; produção de materiais acessíveis; e respeito à cultura surda. Esses princípios contribuem para que a aprendizagem do inglês deixe de ser uma experiência de exclusão e se torne uma possibilidade concreta de ampliação linguística, acadêmica, cultural e social.

Em síntese, o referencial teórico indica que a aprendizagem de línguas adicionais por surdos é um processo complexo e multidimensional. A Libras não representa obstáculo à aprendizagem do inglês; ao contrário, constitui base linguística, cognitiva e identitária para que o estudante surdo possa acessar novas línguas. O bilinguismo intermodal, por sua vez, evidencia que o surdo

transita entre sistemas linguísticos de modalidades distintas, exigindo práticas pedagógicas sensíveis à visualidade e à escrita. Por fim, o ensino de inglês como língua adicional deve ser organizado a partir de uma abordagem plurilíngue, capaz de reconhecer Libras, português e inglês como línguas em relação, mobilizadas na construção de sentidos e na formação integral do sujeito surdo.

## Processos linguísticos e mediações visuais no ensino do inglês para surdos

O ensino do inglês para estudantes surdos exige a compreensão de que a aprendizagem de uma língua adicional ocorre em um contexto linguístico singular, marcado pela presença da Libras, do português escrito e da língua inglesa. Para muitos sujeitos surdos brasileiros, a Libras constitui a primeira língua, enquanto o português escrito ocupa o lugar de segunda língua e o inglês passa a ser aprendido como língua adicional ou terceira língua. Assim, o processo de aprendizagem não pode ser compreendido a partir de modelos tradicionais voltados exclusivamente para estudantes ouvintes, uma vez que envolve relações entre línguas de modalidades distintas, isto é, uma língua visual-espacial e línguas orais em sua forma escrita.

Silva e Hübner (2021) afirmam que a aprendizagem do inglês por surdos brasileiros usuários de Libras devem ser compreendida no campo da aquisição de uma terceira língua, considerando a Libras como L1, o português brasileiro como L2 e o inglês como L3. As autoras destacam que os estudos sobre a aquisição de línguas adicionais por estudantes surdos ainda são incipientes, especialmente quando se trata do ensino e da aprendizagem do inglês como L3. Além disso, defendem a necessidade de metodologias visuais e da associação entre a língua-alvo e a Libras, pois a aprendizagem desses sujeitos se organiza pela visualidade e pela mediação linguística da língua de sinais (Silva; Hübner, 2021, p. 6154-6155).

Nesse sentido, os processos linguísticos envolvidos no ensino do inglês para surdos não se restringem à memorização de vocabulário ou ao domínio de regras gramaticais. Eles envolvem comparação entre línguas, construção de sentidos, leitura visual da escrita, transferência linguística, mediação em Libras e desenvolvimento de consciência metalinguística. O estudante surdo, ao aprender inglês, mobiliza conhecimentos já construídos em Libras e em português escrito, estabelecendo relações entre diferentes formas de expressão. Desse modo, a Libras não deve ser entendida como obstáculo, mas como base linguística e cognitiva para o acesso à língua adicional.

A mediação da Libras é central nesse processo, pois permite ao estudante compreender conceitos, participar das interações em sala de aula e construir significados a partir da língua inglesa escrita. Sousa (2014) afirma que a Libras desempenha papel fundamental no ensino de inglês para surdos, não apenas como meio de comunicação, mas como língua organizadora das práticas pedagógicas. Segundo a autora, as comparações entre português, inglês e Libras contribuíram significativamente para a aprendizagem dos estudantes, demonstrando que a Libras

também se torna objeto de análise e reflexão no processo de aprendizagem da língua estrangeira (Sousa, 2014, p. 1040).

A autora apresenta uma afirmação importante sobre esse papel mediador:

Concluiu-se, por meio das análises, que a Libras teve o papel de principal mediadora das práticas de ensino e de aprendizagem de inglês (LE) para/por surdos. É ela quem organiza e dá significação a essas práticas, seja na maneira como a aula é planejada e ministrada, como os materiais e as tarefas são elaborados e organizados, na forma de avaliar os estudantes surdos, seja na forma de expressão, de interação e de compreensão dos conteúdos pelos estudantes (Sousa, 2014, p. 1040).

Essa citação evidencia que a Libras deve ocupar lugar estruturante no ensino de inglês para surdos. Quando a língua de sinais é utilizada como língua de mediação, o estudante pode compreender melhor o vocabulário, os sentidos dos textos, as diferenças estruturais entre as línguas e os usos sociais da língua inglesa. Dessa forma, a aprendizagem deixa de ser uma simples tradução palavra por palavra e passa a envolver reflexão linguística, construção de sentidos e participação ativa do sujeito surdo.

Além da Libras, a visualidade constitui dimensão essencial no ensino de inglês para surdos. A aprendizagem desses estudantes depende fortemente de recursos visuais, como imagens, vídeos, textos escritos, esquemas, objetos concretos, slides, jogos digitais, legendas e materiais gráficos. Araujo (2026), ao analisar materiais didáticos de língua inglesa para pessoas surdas, afirma, com base em Silva e Hübner (2021), que “toda a aprendizagem do sujeito surdo passa pela percepção visual” (Silva; Hübner, 2021, p. 6157 *apud* Araujo, 2026, p. 13). Assim, o ensino de inglês precisa obedecer a parâmetros visuais, considerando que a Libras é uma língua gesto-visual e que o acesso à língua inglesa ocorre, principalmente, pela escrita e por recursos visuais contextualizados.

Portanto, recursos visuais não devem ser usados apenas como ilustrações, mas como elementos fundamentais da mediação pedagógica. No ensino do inglês, imagens e vídeos podem auxiliar na compreensão de vocabulários, situações comunicativas e estruturas textuais. Da mesma forma, jogos digitais, aplicativos e plataformas educacionais podem favorecer a aprendizagem quando utilizados com objetivos claros e articulados à Libras. Silva e Hübner (2021, p. 6163) indicam que fotografias, filmes, objetos concretos, revistas e desenhos contribuem para a construção do conhecimento em língua adicional, assim como o uso da internet, jogos interativos, vídeos, redes sociais e aplicativos pode ampliar a visualidade da língua inglesa escrita.

As tecnologias digitais, nesse contexto, aparecem como importantes recursos de mediação visual. Tavares e Oliveira (2014), ao investigarem aulas de inglês mediadas por Libras e novas tecnologias, identificaram quatro dimensões fundamentais: a mediação de três línguas — Libras, português e inglês —, a mediação do intérprete de Libras, o uso de Libras pelo professor e a mediação da tecnologia. As autoras descrevem atividades realizadas em sala de informática,

como jogos on-line, vídeos sobre cores em inglês, pesquisas na internet, uso de Google Tradutor, dicionário de Libras e produção de slides ilustrados. Essas práticas permitiram aos estudantes surdos acessar o inglês escrito por meio de recursos visuais e digitais, articulados à Libras e ao português (Tavares; Oliveira, 2014, p. 1052-1053).

Entretanto, é necessário destacar que a tecnologia, sozinha, não garante inclusão. O uso de aplicativos, vídeos ou computadores precisa estar associado a uma proposta pedagógica bilíngue, visual e acessível. Soares (2022) aponta que ferramentas como WhatsApp, Padlet e Wordwall podem ser utilizadas no ensino de inglês para surdos, pois favorecem a troca de mensagens, o compartilhamento de materiais, a criação de murais visuais e atividades de vocabulário. O Padlet, por exemplo, estimula a visualidade, enquanto o Wordwall possibilita a criação de jogos, caça-palavras, anagramas e atividades interativas (Soares, 2022, p. 103).

Outro aspecto relevante diz respeito aos materiais didáticos. O ensino de inglês para surdos não pode depender apenas da adaptação de materiais elaborados para estudantes ouvintes, especialmente quando esses materiais priorizam atividades orais e auditivas, como listening e speaking. Araujo (2026) afirma que o material didático para surdos deve considerar práticas sociais de uso da língua estrangeira, explorar leitura e escrita por meio de contextualização visual e integrar os conteúdos à Libras. Além disso, os elementos visuais devem ser claros, esteticamente adequados e capazes de valorizar a cultura surda (Araujo, 2026, p. 28).

Essa discussão evidencia que os processos linguísticos no ensino de inglês para surdos dependem de planejamento específico. A leitura e a escrita devem ser trabalhadas de forma contextualizada, com apoio visual e mediação em Libras. Atividades como descrição de imagens, produção de pequenos textos, leitura de legendas, construção de glossários visuais, análise de cartazes, uso de vídeos e elaboração de apresentações podem contribuir para tornar a aprendizagem mais significativa. Nessa perspectiva, o inglês é aprendido não apenas como sistema gramatical, mas como prática social de linguagem.

Também é necessário considerar a formação docente. Muitos professores de inglês são formados para atuar com estudantes ouvintes e, ao chegarem à sala de aula com estudantes surdos, apresentam insegurança quanto ao uso da Libras, à adaptação de materiais e à organização de práticas visuais. Silva e Hübner (2021) observam que a formação acadêmica dos professores de língua inglesa é, em grande parte, voltada a alunos ouvintes, o que gera desconhecimento sobre a surdez, suas especificidades e os processos de aquisição de línguas por estudantes surdos. As autoras ainda destacam a escassez de materiais específicos para o ensino de inglês a esse público (Silva; Hübner, 2021, p. 6159).

Por essa razão, o professor precisa compreender que ensinar inglês para surdos exige uma prática bilíngue, visual e reflexiva. Não basta retirar atividades auditivas do material didático; é necessário reorganizar o ensino a partir da Libras, da escrita, da imagem e da interação. Conforme Martins e Lacerda (2013, p. 40 *apud* Oliveira; Carvalho, 2024), o professor que ensina alunos surdos deve contemplar a singularidade linguística desse grupo, utilizando recursos variados,

aparato visual contextualizado e abrindo espaços para a produção dialógica em língua de sinais. Essa orientação reforça que a aprendizagem ocorre de modo mais efetivo quando o estudante surdo pode participar ativamente das interações em Libras.

Assim, os processos linguísticos e as mediações visuais no ensino do inglês para surdos devem ser compreendidos como partes inseparáveis de uma educação linguística inclusiva. A Libras, o português escrito e o inglês não devem competir entre si, mas estabelecer relações de apoio e ampliação dos repertórios linguísticos dos estudantes. Silva e Hübner (2021, p. 6163) destacam que, em contextos escolares nos quais interagem três línguas, é necessário assegurar prestígio linguístico a todas elas, valorizando a Libras como língua de identificação do surdo, o português escrito como meio de acesso à informação na sociedade majoritária e o inglês como possibilidade de inserção em um mundo globalizado.

Dessa forma, o ensino do inglês para surdos deve partir da valorização da Libras, da centralidade da visualidade, da produção de materiais adequados e da formação docente específica. A aprendizagem da língua inglesa torna-se mais significativa quando mediada por imagens, textos, tecnologias, Libras e práticas sociais de linguagem. Portanto, ensinar inglês para surdos implica reconhecer que esses estudantes aprendem por percursos linguísticos próprios, nos quais a visualidade e a língua de sinais constituem condições fundamentais para a construção do conhecimento e para a participação acadêmica, cultural e social.

## Conclusão

A discussão desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a aprendizagem do inglês como língua adicional por estudantes surdos envolve processos linguísticos específicos, marcados pela relação entre Libras, português escrito e inglês. Nesse contexto, a Libras não deve ser compreendida como recurso secundário ou simples instrumento de tradução, mas como língua de mediação, interação e construção de sentidos. Conforme Sousa (2014), a Libras assume papel central nas práticas de ensino-aprendizagem de inglês para surdos, pois confere significação às atividades e possibilita a participação efetiva dos estudantes no processo educativo.

Conclui-se que o ensino do inglês para surdos exige uma abordagem bilíngue, plurilíngue e visual, capaz de reconhecer a Libras como L1, o português escrito como L2 e o inglês como língua adicional ou L3. Essa perspectiva rompe com práticas pedagógicas baseadas apenas em modelos pensados para estudantes ouvintes e valoriza os repertórios linguísticos já constituídos pelos sujeitos surdos. Bortolotti e Streichen (2022) destacam que, no Brasil, os estudos apontam para a necessidade de propostas plurilíngues, nas quais Libras, português e inglês se articulem no processo de aprendizagem.

Observou-se, ainda, que a visualidade constitui elemento indispensável para o ensino de inglês a estudantes surdos. Recursos como imagens, vídeos, jogos digitais, slides, glossários visuais, aplicativos, legendas e materiais didáticos adaptados favorecem a compreensão da língua inglesa escrita e ampliam as possibilidades de interação em sala de aula. Araujo (2026), com base

em Silva e Hübner (2021), ressalta que a aprendizagem do sujeito surdo passa pela percepção visual, razão pela qual o ensino de inglês deve obedecer a parâmetros visuais e considerar a Libras como eixo estruturante das metodologias.

Também se verificou que as tecnologias digitais podem contribuir para o ensino de inglês para surdos, desde que sejam utilizadas de modo planejado e articulado à mediação em Libras. As experiências analisadas por Tavares e Oliveira (2014) demonstram que jogos on-line, vídeos, pesquisas na internet, dicionários digitais, tradutores e produção de slides ilustrados podem ampliar o acesso dos estudantes surdos à língua inglesa escrita. Contudo, tais recursos não substituem a mediação pedagógica, a formação docente e a elaboração de materiais adequados às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Dessa forma, o ensino de inglês para surdos ainda apresenta desafios importantes, especialmente no que diz respeito à formação de professores, à produção de materiais didáticos específicos, à atuação colaborativa entre professor e intérprete e à superação de práticas centradas na oralidade. Soares (2022) aponta que muitos docentes não se sentem preparados para atuar com alunos surdos, pois não tiveram, durante a licenciatura, formação suficiente sobre estratégias e metodologias de ensino de inglês para esse público.

Portanto, compreender os processos linguísticos na aprendizagem do inglês como língua adicional por surdos significa reconhecer que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas exige condições reais de participação, compreensão e produção de conhecimento. O estudante surdo tem direito à aprendizagem de línguas adicionais, desde que o ensino respeite sua língua, sua cultura e sua forma visual de aprender. Assim, a Libras, a visualidade, os recursos tecnológicos, os materiais acessíveis e a formação docente constituem elementos fundamentais para uma prática pedagógica inclusiva, significativa e linguisticamente adequada.

Conclui-se, por fim, que o inglês pode ampliar as possibilidades acadêmicas, culturais, sociais e profissionais dos estudantes surdos, desde que seja ensinado a partir de uma perspectiva que valorize a diferença linguística e não a trate como deficiência pedagógica. O ensino do inglês para surdos deve, portanto, ser construído como prática de direito linguístico, acessibilidade educacional e valorização da comunidade surda.

## Referências

ARAUJO, Lucas Fábio de Gois Parente. **Análise de material didático de língua inglesa para pessoas surdas**. 2026. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Inglês) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2026.

BORTOLOTTI, Fernanda Seidel; STREIECHEN, Eliziane Manosso. Reflexões quanto às práticas pedagógicas para o ensino de inglês aos surdos: em busca de propostas plurilíngues. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 31, n. 2, p. 74-88, maio/ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

COURA, Felipe de Almeida. **Inglês na palma da mão: letramento crítico e ensino de inglês para alunos surdos**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

OLIVEIRA, Valdineide Jesus de; CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos. **O ensino e aprendizagem de línguas adicionais para alunos surdos**. [S. l.]: [s. n.], [2024?].

SILVA, Maria Clara Corsini da; HÜBNER, Lilian Cristine. Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 6154-6166, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e73120>.

SOARES, Mariana Luisa Barros. **Aprendizagem móvel (m-learning) e ensino de inglês para estudantes surdos: possibilidades e desafios**. 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

SOUSA, Aline Nunes de. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820145706>.

TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; OLIVEIRA, Ana Paula Pires de. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1045-1072, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-639820145631>.