



Instituto Federal de Brasília
Campus Riacho Fundo
Curso Licenciatura em Língua Inglesa

ANA CLARA FEITOSA PALHARES

Experiências inclusivas no ensino e aprendizagem de inglês para surdos: desafios e possibilidades

Brasília
2023

ANA CLARA FEITOSA PALHARES

**EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS
PARA SURDOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Inglês do *Campus* Riacho Fundo do Instituto Federal de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado em Língua Inglesa.

Orientadora: Prof^a Dr^a Bruna Lourenção Zocaratto

Coorientadora: Esp. Lauanda Beatriz Matos Costa

Brasília
2023

ANA CLARA FEITOSA PALHARES

**EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS
PARA SURDOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Letras Inglês do *Campus* Riacho Fundo do Instituto Federal de Brasília como requisito parcial para obtenção de título de Licenciado em Língua Inglesa.

Orientadora: Prof^a Dr^a Bruna Lourenção Zocaratto

Coorientadora: Esp. Lauanda Beatriz Matos Costa

Aprovado em: ___ de outubro de 2023:

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Bruna Lourenção Zocaratto
Orientadora

Prof Dr. Falk Soares Ramos Moreira
Avaliador 1

Prof^a Ma. Beatriz Ribeiro Ferreira
Avaliadora 2

AGRADECIMENTO

Aos meus pais maravilhosos, Cristiane Feitosa e Manoel Palhares, que sempre acreditaram no meu potencial e me apoiaram com muito amor. Minhas grandes inspirações!

À querida Andreia de Oliveira, minha parceira de todas as horas, que sempre esteve me ajudando pelos meus surtos durante essa jornada acadêmica. Você me deu bastante força para continuar.

Ao Instituto Federal de Brasília, *campus* Riacho Fundo, por me proporcionar a oportunidade de desenvolver os melhores conhecimentos para minha formação acadêmica.

Às intérpretes de Libras incríveis, Cleomasina Stuart Sanção de Andrade e Lauanda Beatriz Matos Costa, pelo profissionalismo, por me acompanharam desde início do curso e terem me incentivado bastante a não desistir e superar os obstáculos. Nunca me esquecerei de vocês.

À minha orientadora admirável, Prof^a Dr^a Bruna Lourenção Zocaratto, por ter aceitado a trabalhar comigo e contribuir com seu apoio no processo de TCC, que eu realmente consegui realizá-lo graças às suas aulas enriquecedoras e encontros importantes.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Falk Soares Ramos Moreira, Prof^a. Ma. Beatriz Ribeiro Ferreira, Prof. Me. Edson Souza Cunha, por aceitarem o convite para participar da minha banca avaliadora.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a discussão acadêmica sobre os desafios e possibilidades de experiências inclusivas no ensino e na aprendizagem de inglês por alunos surdos na Educação Básica nos últimos cinco anos. Sua fundamentação teórica encontra-se ancorada na discussão do conceito de sujeito surdo e suas particularidades, ressaltando a importância da Libras; das barreiras enfrentadas pelos alunos surdos no aprendizado da língua inglesa; e das possibilidades oferecidas por estratégias e adequações no processo de ensino-aprendizagem do inglês para esse público (Spasiani, 2018; Pinto e Silva, 2016; Strobel, 2008; Silva, 2005; Carvalho, 2014.; Quadros, 1997). Este estudo investigativo possui uma abordagem qualitativa (Flick, 2009), é do tipo exploratória (Gil, 2008) e pode ser classificado como pesquisa bibliográfica (Prodanov; Freitas, 2013). Para o levantamento dos trabalhos científicos, foram usadas como fontes o Google Acadêmico e o *Scientific Electronic Library Online* no período de tempo de 2019 a 2023. O processo de análise e interpretação das informações se baseou no método indutivo (Gil, 2008). Em resumo, os resultados apontam para as dificuldades decorrentes da falta de conhecimento dos professores de língua inglesa em relação à educação para surdos. Isso resulta na adoção de metodologias voltadas exclusivamente para o público ouvinte, com ênfase nos aspectos fonológicos e auditivos. Além disso, a presença de intérpretes de Língua de Sinais sem proficiência em inglês contribui para prejuízos na aprendizagem dos alunos surdos. Para superar essa condição, os dados apontam para a necessidade de adequações dos materiais, enfatizando a visualidade e a tecnologia. Além disso, é crucial valorizar a Libras como uma ferramenta facilitadora para a aprendizagem do inglês como terceira língua por parte dos alunos surdos. É essencial também que o professor de inglês desenvolva um pensamento crítico que o capacite a incluir todos os alunos na sala de aula, respeitando as diferenças individuais.

Palavras-chave: processo de ensino-aprendizagem; inglês; alunos surdos; Libras; inclusão.

ABSTRACT

The overall aim of this work is to analyze the academic discussion on the challenges and opportunities of inclusive experiences in the teaching and learning of English by deaf students in Basic Education over the last five years. Its theoretical basis is anchored in the discussion of the concept of the deaf subject and its particularities, emphasizing the importance of Brazilian Sign Language (Libras); the obstacles faced by deaf students in learning English and the opportunities offered by strategies and adjustments in the English teaching- learning process for the deaf (Carvalho, 2014; Pinto e Silva, 2016; Quadros, 1997; Silva, 2005; Spasiani, 2018; Strobel, 2008). This investigative study follows a qualitative approach (Flick, 2009) with an exploratory nature (Gil, 2008) and can be categorized as bibliographic research (Prodanov; Freitas, 2013). For the data collection of scientific works, Google Scholar and the Scientific Electronic Library Online were used as resources in the period from 2019 to 2023. The process of analyzing and interpreting the information was based on the inductive method (Gil, 2008). To summarize, the results indicate the difficulties arising from English teachers' lack of knowledge about deaf education. This leads to the use of methods that are exclusively geared towards hearing learners, with a focus on phonological and auditory aspects. In addition, the presence of sign language interpreters without English proficiency contributes to problems in the learning of deaf students. To address this issue, the data points to the need for adjustments to materials, focusing on visuals and technology. Furthermore, it is crucial to value Libras as a facilitating tool for the learning of English as a third language by deaf students. It is also important for English teachers to develop critical thinking skills that enable them to include all students in the classroom and respect people's individual differences.

Keywords: teaching-learning process; English; deaf students; Libras; inclusion.

LISTA DE ABREVIACÃO

ASL - *American Sign Language*

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LE - Língua Estrangeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras - Língua Brasileira de Sinais

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

L3 - Terceira Língua

ODEA - Objeto Digital de Ensino e de Aprendizagem

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação

LISTA DE FIGURA

- Figura 1** **Modelo de estratégias para materialização de ensino de inglês para público surdo** **23**

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 OBJETIVOS	13
2.1 Objetivo Geral	13
2.2 Objetivos Específicos	12
3 REFERENCIAL TEÓRICO	14
3.1 O sujeito surdo e a Libras: informações necessárias	14
3.2 Dificuldades no ensino e na aprendizagem de inglês por surdos	18
3.3 O ensino e a aprendizagem de inglês para surdos: possibilidades	21
4 METODOLOGIA	27
4.1 Abordagem e objetivo de pesquisa	27
4.2 O processo de análise e interpretação dos dados	28
5 ANÁLISE DE DADOS	30
5.1 Caracterização geral	30
5.2 Estratégias e adequações pedagógicas necessárias para um ensino de inglês inclusivo	31
5.3 Desafios enfrentados no ensino de inglês para surdos	36
5.4 Papel do professor de inglês e da Libras no ensino de inglês inclusivo	39
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	43
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é uma temática de extrema importância na sociedade contemporânea com vistas à promoção de igualdade de oportunidades e garantia do acesso à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas diferenças. Nesse sentido, pensar, refletir e discutir sobre o processo de ensino e aprendizagem para o estudante surdo é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação do sujeito surdo deve ir além da simples inclusão na escola. É preciso considerar suas necessidades específicas, garantindo-lhe o acesso a recursos e práticas pedagógicas que valorizem sua língua e cultura, possibilitando, assim, uma educação de qualidade e adequada a sua realidade. Mas, afinal de contas, quem é o sujeito surdo?

O sujeito surdo se refere a um indivíduo que tem vivência como pessoa surda, possui perda de audição, faz parte da comunidade surda, bem como usa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e compreende o mundo por meio de contatos visuais. Segundo o Art. 2º, do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta e dispõe a Libras, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras” (Brasil, 2005). Para as pessoas surdas, a Libras é sua língua natural e a língua portuguesa, sua segunda língua, e, por isso, elas se comunicam por meio de utilização da visão como substituição à audição.

Portanto, estudar e pesquisar sobre o sujeito surdo e o processo de ensino e aprendizagem envolve também uma constante busca por políticas públicas efetivas que promovam a inclusão e a valorização da cultura surda. No Brasil, a legislação que assegurou o direito de educação para surdos foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 1996, e o Decreto nº. 3.298, de 1999, que estabelece as normas de proteção para política nacional para a integração da pessoa com deficiência. Além disso, é importante mencionar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), cuja finalidade está em assegurar a inclusão escolar de alunos e uma educação de qualidade para todos os alunos.

Essas legislações representam um avanço inicial na tentativa de garantia dos direitos educacionais dos surdos e devem ser continuamente aprimoradas e implementadas efetivamente para garantir a inclusão escolar e a valorização da cultura surda. A esse respeito, Pessanha e Silva (2015) observam que a quantidade de professores despreparados ou sem formação voltada para o ensino de língua inglesa para surdos pode negligenciar a

aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva. Segundo os autores, "o ensino pode deixar de ser inclusivo uma vez que há falta de profissionais devidamente capacitados para lidar com os mesmos." (Pessanha; Silva, 2015, p. 151) Sob a mesma visão, Carvalho (2014) entende que o fato de professores desinformados a respeito de práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos pode atrapalhar no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Diante desse contexto, a autora defende a necessidade de os profissionais da área de educação explorarem as diversas possibilidades e alternativas pedagógicas que possam, de alguma maneira, promover o aprendizado efetivo de alunos surdos. É imperativo que os professores assumam a responsabilidade de compreender as características linguísticas dos alunos surdos, a fim de possibilitar uma interação eficaz professor-aluno. Nesse sentido, vale destacar que o papel do intérprete de Libras é mediar entre as duas línguas, desempenhando um papel crucial nesse processo.

Nesse sentido, Spasiani (2018) destaca a importância da escolha, elaboração e adequação no material didático a fim de potencializar a construção do conhecimento por alunos surdos por meio do uso de recursos e estratégias visuais e de Libras como mediadora de todo processo ensino e aprendizagem. Além de ser facilitadora, a Libras não é vista apenas como uma ferramenta de adaptação, mas também uma promoção de relacionamento eficiente entre estudantes surdos e todos os membros da comunidade escolar. Em vista dessas considerações, é importante e necessário que o ensino da língua inglesa passe por adequações nos materiais didáticos e faça uso de estratégias pedagógicas com compatibilidade com necessidades dos surdos, foco maior nas habilidades de leitura e escrita, uso de recursos visuais e no envolvimento com língua de instrução: Libras. Além de estratégia de ensino, é interessante ensinar inglês expondo o aluno a essa realidade que convive, considerando-o a desenvolver atividades que ajudem o aluno a entender essa realidade (Miccoli, 2005).

De acordo com Pinto e Silva (2016), um aluno surdo não está sujeito à incapacidade de aprendizagem, tampouco é pior que aluno ouvinte. Logo, necessita-se que os professores considerassem as suas peculiaridades e singularidades, trazendo o planejamento pedagógico eficiente e flexível para todo tipo de público. Porém, à época, esses autores encontraram a ausência de pesquisas em relação ao aprofundamento do estudo de práticas pedagógicas exercidas por professores de língua inglesa para alunos surdos.

Esta pesquisa se justifica em razão de, durante a minha trajetória no ensino médio nas aulas de inglês, meus colegas surdos e eu não possuímos o mesmo acesso de ensino e aprendizagem de língua inglesa que os ouvintes na sala de aula. O método utilizado era o audiolingual, mais tradicional nas aulas da professora, o qual não se encaixava na realidade

para grupo de deficiência auditiva numa sala “inclusiva”. Por conseguinte, me parava para imaginar quais ações estratégicas pedagógicas que faria no lugar da professora para ajudar os meus colegas surdos, e, a partir daí, me despertou a ideia de explorar a estratégia de ensino e aprendizagem por alunos surdos como um objeto de estudo, baseando nas minhas vivências no ensino médio.

Como resultado, ingressei no curso de licenciatura, especificamente na área de Letras-Inglês do Instituto Federal de Brasília, com o fim de construir o meu conhecimento acerca da formação de professor e com a possibilidade de minha profissão abrir as portas para a comunidade surda, favorecendo o direito à igualdade de educação. Passei a observar, por parte de alguns professores, interesse em adequar as atividades de disciplinas práticas e de inglês para mim de modo que as metodologias usadas fossem adequadas para meu processo de ensino e aprendizagem. Arelado a isso, as minhas simulações de micro aula de inglês me levaram a uma inquietação de explorar as pesquisas com foco no desenvolvimento de ensino de língua inglesa para alunos surdos brasileiros e os recursos acessíveis que podem ser utilizados como experiência inclusiva.

À luz de todas essas problematizações e das lacunas encontradas, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão: quais são os desafios e possibilidades identificados pela discussão acadêmica nos últimos cinco anos em relação a experiências inclusivas no processo de ensino e aprendizagem de inglês por estudantes surdos? O propósito consiste em agregar o conhecimento acerca da inclusão na educação, com base na perspectiva de uma pesquisadora e professora de inglês em formação inicial surda, e contribuir, de alguma forma, para capacitação de professores ao receber os alunos surdos na sala quando houver.

Nas próximas seções, serão vistos os objetivos definidos que motivaram o desenvolvimento deste trabalho, as ideias e discussões relevantes que basearam a fundamentação teórica relacionada ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa por surdos no contexto educação inclusiva, incluindo a mediação da Libras. Em seguida, apresentaremos a descrição que caracteriza a metodologia utilizada e, finalmente, a análise de dados e as considerações finais.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar a discussão acadêmica sobre os desafios e possibilidades de experiências inclusivas no ensino e na aprendizagem de inglês por alunos surdos na Educação Básica nos últimos cinco anos.

2.2 Objetivos específicos

- Reconhecer as principais dificuldades enfrentadas no ensino e na aprendizagem de inglês por alunos surdos;
- Indicar as estratégias e adequações necessárias que podem ser usadas em um processo de ensino e aprendizagem de inglês inclusivo para alunos surdos;
- Examinar o papel do professor no enfrentamento de desafios no ensino de inglês a alunos surdos, identificando o que é necessário para uma prática pedagógica inclusiva.
- Verificar a contribuição da Libras como língua de instrução na construção de um ensino e aprendizagem de inglês inclusivos para alunos surdos.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, abordamos as pesquisas dos autores que foram cruciais para serem usados como embasamento para presente pesquisa, a fim de esclarecer de forma concreta acerca do conceito de surdez e cultura surda e, também, a relevância da Libras como primeira língua dos surdos no processo educacional e vida pessoal. Posteriormente, encontram-se as lacunas identificadas no ensino e aprendizagem de inglês para surdos e seus aspectos desafiadores, os quais foram apontados pelos autores que analisaram a realidade escolar dos surdos, especialmente as aulas de inglês. No último subcapítulo, apresentamos as possibilidades de superar as dificuldades encontradas, visando uma prática pedagógica estratégica para tomar conhecimento em relação à adequação de materiais didáticos e compreensão de peculiaridades e singularidades das pessoas surdas.

3.1 O sujeito surdo e a Libras: informações necessárias

Começaremos a observar o significado de surdo de acordo com Dicionário Online de Português (2009, n.p.), diz-se “privado, mais ou menos completamente, do sentido da audição: tornar-se surdo; Indivíduo que não ouve, que sofre de surdez.” Conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, pessoa com deficiência auditiva vive com perda auditiva e se enquadra socialmente por meio de experiências visuais e que manifesta a sua cultura utilizando a Libras. A deficiência auditiva pode considerar em níveis diferentes como “[...] perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências [sic] de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz” (Brasil, 2005).

Embora o sujeito surdo é visto apenas uma deficiência auditiva pela sociedade, os autores Perlin e Miranda (2003) defendem que o sujeito surdo vai muito além de ser deficiente auditiva, isto é, um indivíduo que faz parte da cultura surda, na qual integra a experiência visual que substitui total a audição. A cultura surda caracteriza-se pelo uso de língua de sinais, o modo diferente de ser, de expressar, de explorar o mundo, de estudar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. Portanto, o sujeito surdo olha o mundo diferente dos ouvintes que vivem com experiência auditiva, ou seja, é vivido com experiência visual (Strobel, 2008).

É interessante entender que o sujeito surdo pertence ao povo surdo, e este, por sua vez, representa um conjunto de mesmas peculiaridades, costumes, histórias e tradições em comum que se inserem no mundo através da visão. Além disso, é importante ressaltar que as compreensões visuais acontecem por meio de expressões faciais e corporais. Strobel (2008, 2009) salienta outro conceito que envolve o universo surdo: a comunidade surda. Trata-se de

um grupo do qual os sujeitos ouvintes fazem parte também, podendo, assim, ser de família, intérpretes, professores, amigos e outros que dividem os mesmos interesses em comum (Strobel, 2008, 2009). Para ela, o sujeito surdo possui capacidade de perceber o mundo visualmente.

os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo o que ocorre ao redor dele: desde os latidos de um cachorro - que é demonstrado por meio dos movimentos de sua boca e da expressão corporeo-facial bruta - até de urna bomba estourando, que é óbvia aos olhos de um sujeito surdo pelas alterações ocorridas no ambiente, como os objetos que caem abruptamente e a fumaça que surge (Strobel, 2008, p. 19).

Vale apontar que a existência de diversidade de surdez caracteriza vários tipos de surdos. Segundo Mello (2005 *apud* Torres; Mazzoni; Mello, 2007, p. 374) afirma que:

[...] “a escala da audição apresenta vários graus, sendo que algumas pessoas escutam muito pouco, percebendo apenas sons ambientais de alta intensidade, e outras conseguem ouvir a voz humana, mas não conseguem compreender as palavras, principalmente devido à poluição sonora existente no ambiente. Há, também, aquelas que ouvem sons na faixa das baixas frequências, o que faz com que percebam apenas partes das palavras, isto é, as palavras ficam soltas e incompletas tal que, conforme relata Mello (2005), estas vão precisar da leitura labial para completar o que lhes falta no processo de formação sonora das palavras.”

Nem todos os indivíduos surdos sabem/usam a língua de sinais, pois, conforme Torres, Mazzoni e Mello (2007), as diferenças entre elas encontram-se nas distintas opções de comunicação por influência da família. Por exemplo, há famílias que decidem pela educação da criança por meio da língua de sinais, e, ao mesmo tempo, há outras que buscam pelo uso de aparelhos auditivos para facilitar na comunicação oral da criança surda. Já no grupo de pessoas surdas que perderam a audição antes ou após a aquisição de língua oral, a leitura labial é uma boa escolha como suporte à comunicação.

As pessoas surdas que desenvolvem habilidade em linguagem oral são consideradas como surdos oralizados. São aqueles que lêem os lábios e não se inserem nas manifestações da cultura surda, mas sim na comunidade ouvinte, sendo sua língua materna a língua-pátria. De acordo com Torres, Mazzoni e Mello (2007), para tal grupo de sujeitos o uso de recursos tecnológicos que produzem a transcrição eletrônica da fala em tempo real beneficia sua compreensão. Já o surdo não oralizado “não equivale à mudez, nem significa que o sujeito surdo não foi exposto ao trabalho de oralização, mas que apenas fala muito pouco, em geral, palavras e frases simples“ (Botelho, 1998 *apud* Torres; Mazzoni; Mello, 2007, p. 376). Ainda,

“os não oralizados usam a língua de sinais como primeira língua (essa pode ter sido ou não sua língua materna) e estão mais fortemente inseridos nos patamares lingüísticos sócio-cultural que permeiam a Cultura Surda.” (Mello; Torres, 2005 *apud* Torres; Mazzoni; Mello, 2007, p. 376). Neste caso, os mesmos autores destacam que o intérprete de língua de sinais é responsável por garantir a acessibilidade aos surdos não oralizados.

O ano de 2002 foi um período de grande marco para comunidade surda, pois obteve a valorização da sua identidade e sua cultura por meio da Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua de Sinais Brasileira como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas do Brasil. Depois de três anos, houve a promulgação do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o qual declara que as pessoas com perda auditiva abarcam o mundo através de experiências visuais, especialmente o uso de Libras. Ainda, esse decreto oficializa a obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia. Diante desse cenário, os educadores recebem aulas de Língua Brasileira de Sinais durante sua formação, com o objetivo de estabelecer um contato efetivo com estudantes surdos. Posteriormente, a profissão de intérprete/tradutor de Libras recebeu o reconhecimento pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, a qual preconiza o acesso ao conhecimento curricular para as pessoas surdas no contexto da inclusão escolar. Esses avanços legislativos representam uma conquista significativa para esse grupo social, proporcionando acessibilidade e inclusão em diversos contextos.

Por ser uma língua de sinais, Quadros (1997) apresenta essa língua como uma modalidade lingüística distinta das línguas orais, pois são línguas espaços-visuais, em que a comunicação ocorre por meio de visão e utilização do espaço, ao contrário de canais oral-auditivos. Por esse motivo, são línguas naturais para as pessoas surdas que “encontram-se e comunicam-se através de uma língua de sinais de forma análoga a qualquer outro grupo sócio-cultural que utiliza uma língua falada” (Quadros, 1997, p. 47). O sujeito surdo manifesta a sua voz, seu pensamento, seus sonhos e suas expressões através de mãos e corpos. Por isso, as línguas de sinais permitem organizar as concepções, são capazes de estruturar o pensamento e expressar o sentido da vida para os surdos, conforme relata Quadros (1997). Ademais, alguns de vocês podem pensar que as línguas de sinais são os gestos indicativos ou representativos que nós vemos no dia a dia, por exemplo, sinal de tchau, de positivo, mas longe disso. Desse modo, Rubio (2010) cita que existe uma estrutura de representações icônicas, aspectos fonológicos, semânticos e sintáticos, assim como as línguas orais possuem, o que leva aos surdos expressarem qualquer tipo de conteúdo, de estado psicológico, de emoções e de processos de raciocínio, sendo concreto ou abstrato.

Cabe mencionar que a Libras não é universal, tal como a língua portuguesa não é, de acordo com Quadros (1997). Cada país apresenta a sua própria língua de sinais, por exemplo: a Libras é a utilizada no Brasil, já a *American Sign Language* (ASL) é a língua de sinais americana falada pela comunidade surda nos Estados Unidos. Tais línguas são diferentes, bem como há distinção entre português e inglês.

A importância e o respeito que a Libras ganhou como língua própria da comunidade surda impactaram profundas mudanças na vida de seus sujeitos, principalmente no processo educacional (Quadros, 1997). Como aponta Rubio (2010), a aquisição de linguagem pelos surdos tem sido comprovada como eficaz para sua aprendizagem. Isso acontece, então, ao “suprimir o uso da primeira língua no processo educativo dos surdos, pois a língua de sinais é a única plenamente ‘[...] acessível e que, portanto, dá [...] maior esperança por uma educação compreensível e significativa’ aos surdos” (Lane, 1992 *apud* Sousa, 2014, p. 1024).

Assim como o Decreto nº 5.626, de 2005, dispõe, para pessoas surdas, principalmente os surdos sinalizantes, que falam Libras como sua primeira língua (L1), a língua portuguesa é vista como segunda língua (L2). Nesse sentido, tanto Sousa (2014) quanto a referida legislação recomendam o uso de português na modalidade escrita, apresentado de forma visual/gráfica, em todas escolas, em respeito à habilidade visual dos surdos. Como resultado, a interação entre as estruturas linguísticas primárias (L1) e secundárias (L2) proporciona aos sujeitos surdos uma compreensão aprimorada das diferenças e semelhanças entre duas línguas. Em virtude disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que passou por alterações culminando na promulgação da Lei 14.191 de 2021, garante a implementação da modalidade de ensino independente, promovendo a educação bilíngue para estudantes surdos nas escolas. Nesse contexto, a legislação estabelece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como L1 e o português escrito como L2.

Diante das problematizações apresentadas, compreender a existência de tais especificidades torna-se fundamental para o processo aprendizagem de uma nova língua pelo sujeito surdo, como o inglês. No entanto, o ensino da língua inglesa para surdos também apresenta desafios e adequações pedagógicas necessárias, de modo a torná-lo mais acessível, pois, afinal de contas, estamos falando do aprendizado de uma terceira língua (L3). Portanto, explorar as possibilidades e enfrentar as dificuldades é essencial para promover um ambiente inclusivo e efetivo de ensino de inglês para surdos.

3.2 Dificuldades no ensino e na aprendizagem de inglês por surdos

É importante ressaltar que a construção de políticas educacionais inclusivas tem proporcionado o direito de surdos terem acesso à educação. Posto isso, no dia de 6 de julho de 2015, regulamentou-se a Lei nº 13.146, que dispõe sobre a inclusão da pessoa com deficiência. Em um dos seus artigos, tem-se o seguinte:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015, art. 27).

Todas as questões relacionadas à escolarização das pessoas surdas no contexto inclusivo que foram mencionadas na seção anterior têm o propósito de aproximar a efetividade da prática pedagógica de todos os membros da comunidade escolar. No entanto, a apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996, tornar obrigatório o ensino de línguas estrangeiras (LE) moderna como disciplina curricular a partir de quinta série, ainda é possível perceber certa escassez legal em relação à inclusão no ensino de inglês para surdos (Sousa, 2014). Em outras palavras, não existe legislação específica que trata do ensino de LE para surdos na educação básica.

A esse respeito, Silva (2005) evidencia a falha de processos educativos inclusivos para estudantes surdos através de sua pesquisa, na qual analisou o processo de aprendizagem de língua inglesa por um aluno surdo em uma escola e relatou:

[ser] erro acreditar que somente a existência de uma legislação abrangente vai garantir uma inclusão verdadeira e acessível. Nessa pesquisa, foi constatado que a escola não se preparou para receber o aluno surdo e não houve uma formação específica para a professora que proporcionasse um atendimento especializado a ele, como determina várias leis (Silva, 2005, p. 185).

Devido a isso, cabe destacar a importância e o direito do aluno surdo de aprender a língua inglesa por causa da globalização, a qual proporciona o acesso à informação do que está acontecendo no mundo, e de conhecer diversas culturas. Porém, Pessanha e Silva (2015) notaram a ausência de professores de inglês preparados para lidar com os alunos com deficiência auditiva e que isso pode ser prejudicial para o desenvolvimento de sua aprendizagem. Assim como Costa (2012) e Spasiani (2018) apontam, a existência de professores de LE sem nenhuma formação específica e despreparados para trabalhar com

adaptações adequadas, considerando a particularidade do aluno surdo, é um problema principal para o processo de ensino e aprendizagem, o que torna o inacessível para os surdos.

Carvalho (2014) acredita também que essa falta de conhecimento dos professores de língua inglesa no contexto de sala inclusiva pode interferir na aprendizagem do inglês por alunos surdos. Dado isso, ela relata a experiência vivenciada enquanto professora de inglês, explicando que os alunos ouvintes mantinham o contato com língua inglesa por meio de músicas, programas de TV, filmes e jogos de videogame. Já os alunos surdos não viam a relevância da língua inglesa no seu cotidiano, isto é, não utilizavam tal língua para comunicação pois não conheciam suficientemente a língua e não sentiam a necessidade de estudá-la. Segundo a autora, eles acreditavam que não iriam utilizá-la e tampouco viajar ao exterior, o que acabava fazendo com que desistissem de estudar por esse motivo, além de terem a dificuldade com complexidade de vocábulos. Assim como Costa (2012) alerta, a ausência de contato significativo entre estudante surdo e língua estrangeira torna o processo de ensino e aprendizagem desafiador para os docentes.

Ademais, a exclusão dos alunos surdos resulta na ausência de envolvimento entre professor e aluno, o que traz impactos significativos ao processo de ensino e aprendizagem de inglês. Acontece que eles são isolados por não conseguirem interagir nas atividades relacionadas à oralidade e compreensão auditiva, preocupando-se apenas copiar o conteúdo do quadro sem saber o objetivo disso. Sendo assim, o docente não consegue perceber a dificuldade dos estudantes surdos e acaba pensando que eles estão com preguiça e desinteressados, conforme Rubio (2010).

Outro exemplo, segundo Silva (2005), é o fato de a maioria dos professores ter costume de levar músicas para manter o contato com os sons da língua inglesa para alunos ouvintes, o que impossibilita para intérprete de Libras que não sabe inglês (a maioria) acompanhar a atividade proposta. Logo, tal momento considera-se um incômodo para alunos surdos por não poder contar a sua participação na aula, levando à desmotivação e consequente desigualdade entre alunos surdos com alunos ouvintes (Silva, 2005).

Carvalho (2014), em sua pesquisa, realizou entrevistas com alunos surdos após de algumas aulas de inglês e percebeu a limitação deles a respeito da estrutura gramatical em inglês, que é distinta da Libras. Tal situação também, segundo a autora, resultou no “desinteresse de alguns alunos surdos em se estudar a L3, bem como a L2, justificando-se através da complexidade dessas duas línguas em relação à L1, tanto no que se refere à memorização a grafia das palavras em inglês e português” (Carvalho, 2014, p. 8).

Mas os estudantes surdos também têm dificuldade de português, a sua segunda língua? Segundo Gesser (2009), a escrita se relaciona com a língua oral, a qual os surdos não estão familiarizados, e isso faz com que eles acabam vendo a escrita como símbolos abstratos. Por conseguinte, a estrutura da escrita do aluno surdo “não corresponde aos padrões de escrita das pessoas ouvintes” (Rosa, 2008 *apud* Pinto; Silva, 2016, p. 132), o que também acontece com a língua inglesa.

Além da escrita, o surdo “ouve” com os olhos e sua maneira de adquirir as informações na leitura é exclusivamente visual. Portanto, sua aprendizagem acontece de forma silenciosa por não estar relacionada com os sons das palavras, o que pode se tornar um obstáculo para o professor ao ensinar a língua inglesa. (Quadros, 1997). Assim como a leitura é associada visualmente, a modalidade escrita provoca um desafio para professor que atua em uma classe inclusiva, pois percebe que o aprendizado e apropriação da escrita dos alunos surdos são desenvolvidos de forma distinta dos alunos ouvintes. (Pessanha; Silva, 2015)

Ensinar a língua inglesa envolve o desenvolvimento de quatro habilidades principais: a fala (*speaking*), a compreensão auditiva (*listening*), a leitura (*reading*) e a escrita (*writing*). Porém, na educação para estudantes surdos, somente as duas primeiras habilidades são difíceis para serem trabalhadas por eles (Pessanha; Silva, 2015). Apesar de recomendado aos docentes trabalhar com enfoque na compreensão escrita e leitura (*reading e writing*), o aprendizado de inglês ainda continua sendo desafiador, pois, segundo Tavares e Oliveira (2014, p. 1049), o professor enfrenta o seguinte desafio:

Garantir ao aluno surdo o direito à aprendizagem da língua inglesa na modalidade escrita, sem retirar do aluno ouvinte o direito à aprendizagem das habilidades orais é um grande desafio, que demanda orientações governamentais claras, um currículo e uma metodologia flexíveis, materiais didáticos que atendam à diversidade de necessidades dos alunos e professores com formação adequada para adotar e/ou adaptar tais materiais e métodos.

Outro desafio existente no processo de ensino e aprendizagem de inglês por alunos surdos diz respeito à Libras, pois boa parte dos docentes de língua inglesa não sabe utilizá-la e acaba usando a língua portuguesa como mediadora no processo de ensino e aprendizagem dessa LE. É preciso lembrar que o português não é língua materna do aluno surdo, e isso dificulta ainda mais o contato significativo com a língua inglesa. Assim como Silva (2005, p. 183) pontua, “o aluno surdo fica impossibilitado de estabelecer comparações diretas com a sua língua materna”. Ao mesmo tempo, o aluno surdo perde a sua autonomia pois sente a

necessidade de depender da atuação do intérprete de Libras durante todo o processo de ensino, uma vez que somente esse profissional sabe utilizá-la, como aponta Silva (2005).

Enquanto o professor de língua inglesa desconhece o uso de Libras, o intérprete de Libras não sabe inglês, e isso se torna outro fator desafiador no contexto de sala inclusiva. Primeiramente, o intérprete de língua de sinais é um profissional importante para inclusão do surdo no ensino regular, e é um direito para surdos a terem acessibilidade linguística. Sendo assim, ele tem a função de mediar a comunicação entre professor e alunos e promover a socialização do grupo, traduzindo o que foi dito em português para Libras e vice-versa (Tavares; Oliveira, 2014). Todavia, a maioria desses profissionais não têm diploma específico para interpretação, principalmente de inglês. Spasiani (2018), através da sua investigação acerca do ensino de inglês para surdos no Brasil na plataforma de Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), observa que os intérpretes de Libras sem domínio do inglês e dos professores de inglês sem domínio da Libras possivelmente distancia o estudante surdo da língua-alvo e de sua aprendizagem.

O intérprete de Libras não tem a obrigação de ministrar conteúdos para alunos surdos. No entanto, isso ressalta a importância de os professores de inglês buscarem conhecimento em Libras e reconhecerem essa língua como a primeira dos surdos, favorecendo, assim, a interação deles com essa comunidade.

Todos os desafios discutidos nesta seção problematizam o obstáculo que os professores de língua inglesa e os estudantes surdos brasileiros enfrentam e reforçam o fato de que, embora haja a legislação sobre inclusão escolar, não é assegurada de forma efetiva na prática pedagógica nas escolas, especialmente nas aulas de inglês (Sousa, 2014; Silva, 2005). Em vista disso, quais estratégias e adequações pedagógicas podem ser realizadas a fim de tornar o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa mais inclusivo para alunos surdos? Como o professor de inglês pode tornar a experiência de sala de aula inclusiva? As respostas para essas perguntas serão abordadas na seção seguinte.

3.3 O ensino e a aprendizagem de inglês para surdos: possibilidades

As estratégias e adequações no ensino de inglês para surdos são, consideravelmente, os pontos que geram a indagação para os professores de língua estrangeira no contexto de sala inclusiva, pois a maioria deles não possui muitas informações sequer conhecimento dos estudos que aprofundam a esse respeito.

Em consideração a isso, os autores Spasiani (2018) e Miccoli (2005) enfatizam a responsabilidade de professores de inglês se inteirar e elaborar o planejamento pedagógico

estratégico que atenda à necessidade dos alunos surdos. Neste sentido, esses autores referem-se aos materiais visuais que são ideais para adequar o ensino para surdos, pois, como Strobel (2008) já disse, as pessoas que não ouvem percebem o mundo através de seus olhos. Além disso, as habilidades de leitura e escrita, o uso de Libras e construir o conhecimento do idioma de acordo com realidade ao surdo são outras maneiras que proporcionam a aprendizagem significativa para esse alunado.

Todavia, há a possibilidade de os docentes de língua inglesa cometer o equívoco de considerar o ensino para estudantes surdos como extremamente difícil. A esse respeito, Pinto e Silva (2016) afirmam que os surdos são capazes de desenvolver seu aprendizado, desde que os professores de língua inglesa sejam reflexivos e flexíveis o suficiente para reconhecer as peculiaridades e singularidades dos alunos em sua sala de aula. Carvalho (2014), então, reforça a importância de os profissionais de educação não desanimarem ao trabalhar com ensino de surdos e buscarem possibilidades e alternativas que favoreçam a aprendizagem de linguagem dos alunos surdos. À vista disso, Anastasiou e Alves (2004) defendem o professor como estrategista para que tenha ciência sobre estratégia, uma vez que deve estudar, selecionar, organizar e propor os procedimentos que facilitem aos estudantes tomarem o conhecimento.

No contexto da inclusão de ensino de inglês para surdos, o aproveitamento de técnicas e materiais visuais é fundamental para que ocorra a efetividade de desenvolvimento de aprendizado. Assim como disposto no Decreto nº 5.626, de 2005, as pessoas surdas estudam “por meio de experiências visuais”. Da mesma forma, Quadros (1997) destaca que as pessoas surdas que adquirem as informações por meio de visão, logo quaisquer tipos de métodos/materiais devem ser substituídos por recursos visuais para suprir a falta da audição.

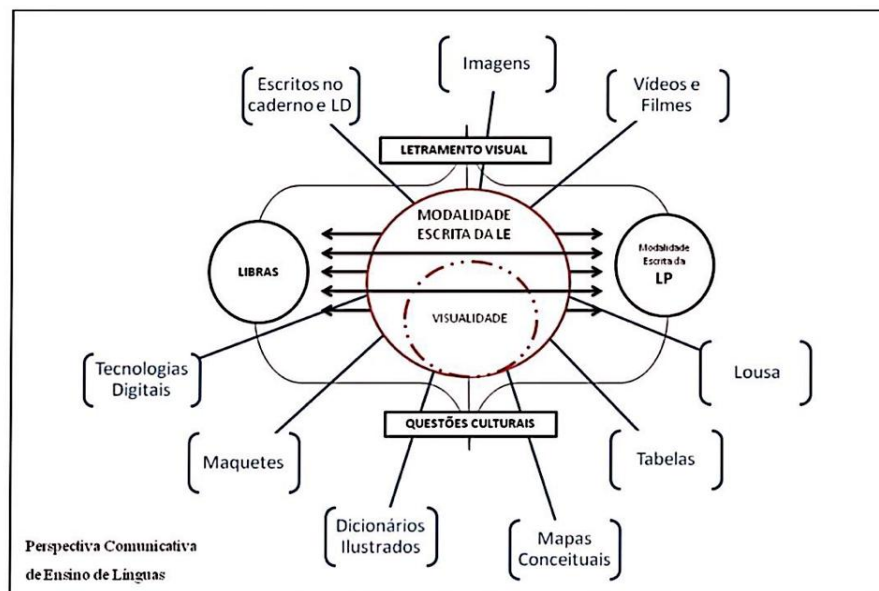
Um exemplo que podemos mencionar é da professora entrevistada por Pinto e Silva (2016), que relatou a sua atenção ao preparar os materiais de ensino que se encaixam na realidade dos surdos. Ela elaborou atividades exclusivas focalizadas em englobar figuras e imagens junto com textos, além de lista de vocabulário e tarefas lúdicas, pois tais adaptações ajudavam a desenvolver o repertório de palavras em língua inglesa. Em outra pesquisa, Carvalho (2014) identificou que sua participante adaptou o seu ensino por meio de slides com imagens, mostrando o conteúdo de profissões para os alunos surdos, que olhavam a figura e a escrita do nome da profissão em inglês.

É preciso entendermos que “[...] alunos surdos são muitos visuais e, por isso, sugere o uso de recursos que privilegiem o uso de imagens, tais como fotos, vídeos, tirinhas, charges, softwares educacionais etc. Com isso, o aluno poderá associar a imagem da palavra escrita à

imagem do objeto/palavra em questão” (Berto, 2012 *apud* Tavares; Oliveira, 2014, p. 1048). A visualidade, o termo que Spasiani (2018) destaca em sua pesquisa, é uma ferramenta enriquecedora no processo educacional para as pessoas surdas por ser responsável pelo uso de elementos imagéticos. Também, a pesquisadora reflete a importância de viabilizar o letramento visual a esse público a fim de proporcionar a eles o desenvolvimento da autonomia ao compreender e interpretar as mensagens visuais.

Com isso, Spasiani (2018) organiza um modelo norteador de planejamento que resulta de materiais didáticos e estratégias de ensino como possibilidades de desempenhar de maneira potencializadora o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira de alunos surdos.

Figura 1 - Modelo de estratégias para materialização de ensino de inglês para público surdo



Elaborado pela autora Spasiani (2018, p. 174)

De acordo com Dias e Schmidt (2018), a aula de inglês com discentes surdos que inclui os jogos de palavras com uso de modalidade visual e a escrita permitem desempenhar a melhor aprendizagem de conteúdos relacionados à gramática e vocabulários. Esses autores realizaram uma investigação em relação à elaboração de material proposto para estudantes surdos do ensino fundamental numa escola bilíngue, identificando resultado positivo devido à dedicação dos alunos surdos. A estratégia utilizada foi a aplicação de cartelas ilustrativas com a temática festa do chá (*tea party*) por meio da formação de uma rede semântica entre os diferentes sistemas linguísticos: inglês, português e Libras (Dias; Schmidt, 2018).

Além da adaptação de aspectos visuais, Tavares e Oliveira (2014) acreditam que a tecnologia e a internet são favoráveis à acessibilidade para surdos pelo fato de facilitar o acesso de materiais visuais como imagens, animações e vídeos com uma janela com a interpretação em língua de sinais, inclusive vídeos com legendas. Ademais, a internet possibilita aos estudantes surdos se dialogarem por escrito em inglês. Sendo assim, as autoras declaram que “as atividades desenvolvidas na sala de informática, com a mediação da tecnologia, estimularam a participação, o engajamento e a autonomia dos alunos, além de contribuir para que os alunos surdos se sentissem mais capazes” (Tavares; Oliveira, 2014, p. 1067).

Como o aluno surdo não pode desenvolver a habilidade oral e auditiva, significa que ele aprende a língua inglesa com habilidades de leitura e escrita. (Spasiani, 2018). Na pesquisa de Costa (2012), por exemplo, a professora participante estimulou seu aluno surdo escrever em língua inglesa levando em consideração essa particularidade. Silva (2005) afirma que dentre as quatro habilidades (*speaking, listening, writing e reading*), a linguagem escrita é a mais acessível ao surdo por possibilitá-la a aprender a ler e escrever em qualquer língua. Portanto, as habilidades *writing e reading* seriam adequadas a esse público por razão de “o uso de textos em sala de aula é de suma importância para a compreensão léxico-semântico da língua, pois todo o processo cognitivo do aluno surdo se ampara na visão” (Oliveira, 2007 *apud* Pinto; Silva, 2016, p. 137).

A língua inglesa instrumental, que tem o propósito de trabalhar a compreensão de textos, é vista como para ensino de inglês a estudantes surdos, pois eles aprendem a segunda língua (português) através da modalidade escrita, e, nesse sentido, não seria diferente com processo de aprendizagem de língua inglesa como terceira língua. (Pinto; Silva, 2016).

De acordo com Pessanha e Silva (2015), é interessante praticar o ensino de língua inglesa envolvendo a diversidade de gêneros textuais em contexto de circunstâncias reais para o estudante surdo, tendo como base a influência da língua de sinais no trabalho com as habilidades de leitura e escrita. Isso acontece porque compreende-se que os surdos entendem melhor qualquer texto escrito quando forem traduzidos para Libras por levar em consideração seu conhecimento prévio. Portanto, apesar de as pessoas surdas desconhecerem uma palavra escrita, elas conhecem o sinal de Libras, o que reforça a relevância de se usar a língua materna no meio de prática pedagógica. No entanto, as autoras concluíram que “a libras funciona como língua mediadora no letramento de surdos, a interpretação do texto será feita através da tradução” (Pessanha; Silva, 2015, p. 152)

Quanto à Língua Brasileira de Sinais, Sousa (2014) afirma seu papel essencial como mediadora/facilitadora da aprendizagem de inglês para os estudantes surdos, pois ajuda nas atividades de leitura e tradução dos textos em inglês e nos estudos de gramática através de confrontação entre estruturas do inglês e da Libras. Ainda, Dias e Schmidt (2018) esclarecem a utilidade de utilizar a Libras ao descrever o “exemplo da cor azul (o significado) [. O]s seus significantes podem ser expressos por: um sinal correspondente em Libras, uma palavra na Língua Portuguesa (azul), ou uma palavra na Língua inglesa ('blue')” (Dias; Schmidt, 2018, p. 4). Por isso, os autores acreditam que as traduções entre os diferentes sistemas linguísticos, como Inglês - Português - Libras, que se cruzam [e] podem facilitar o aprendizado.

Vale lembrar que a Libras, como primeira língua do surdo, é vista como ponto de partida linguístico no processo educacional, conforme citado anteriormente Rubio (2010). Imagine-se, você, professor, escrevendo “What day is it today?” (Que dia é hoje?) no seu quadro branco e perguntando ao estudante surdo o que essa frase em inglês está expressando, e ele responde com Libras o que compreendeu. Outro exemplo evidenciado na pesquisa feita por Pinto e Silva (2016) é de que alunos surdos lêem em inglês com auxílio de tradução para o português e, em seguida, para Libras, também com o uso de figuras para facilitar seu entendimento. Pessanha e Silva (2015) também concordam que, ao trabalhar com texto, é importante começar com Libras em primeiro lugar e, em seguida, com a segunda língua e assim por diante.

Se o professor possuir pelo menos um conhecimento básico em Libras, isso impacta significativamente no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Um episódio que Costa (2012) identificou durante a realização de sua pesquisa deu-se a partir da escrita da palavra em inglês “can” no quadro pela professora participante, que também sinalizou em Libras, apresentando o significado desse verbo. A seguir, o docente formou uma frase: “Can you learn English?” (Você pode aprender inglês?), sem tradução para os alunos responderem em Libras: pode ou não pode. O intuito foi verificar se eles compreenderam tal verbo em inglês, e o resultado dessa ação foi positivo pelo fato de engajar os estudantes surdos na sua aula. Portanto, ficou clara a importância de o docente ser reflexivo e empático, uma vez que esse “ tipo de vínculo afetivo entre alunos e professores cria uma atmosfera de cooperação, confiança e motivação nas aulas, principalmente através do uso da língua de sinais” (Sousa, 2008 *apud* Pinto; Silva, 2016, p. 136)

No entanto, se o professor de língua inglesa não souber se comunicar em Libras com alunos surdos e utilizar apenas a expressão oral durante as aulas, nesse caso, a presença de um intérprete de Libras na sala de aula é considerada uma forma de acessibilidade para o processo

de ensino-aprendizagem desses alunos (Rubio, 2010). Conforme mencionado anteriormente, essa profissão tem o papel de intermediar a comunicação entre professor e alunos, promovendo a socialização do grupo na sala de aula, ao realizar a tradução do que é dito em português para Libras e vice-versa (Tavares; Oliveira, 2014). É importante destacar que não é aconselhável que o professor delegue integralmente a responsabilidade da interpretação em Libras ao abordar os temas da aula.

Outrossim, a importância do intérprete de língua de sinais com a fluência em língua inglesa é destacado por qualificar a aprendizagem dos estudantes surdos na sala inclusiva, visto que trabalha traduzindo o inglês para Libras sem precisar interromper a professora sobre o que estava explicando em inglês (Pinto; Silva, 2016). Por isso que, segundo os autores, o intérprete de Libras que é escalado para traduzir a língua inglesa durante a aula possui a necessidade de estar familiarizado com a sintaxe do idioma estudado.

Em suma, ao explorar o tema do ensino e aprendizagem de inglês para surdos, torna-se evidente a existência de possibilidades valiosas que podem ser exploradas. É fundamental reconhecer que ainda há desafios significativos a serem superados, no entanto é tão relevante e necessário quanto entender que existem estratégias pedagógicas capazes de proporcionar um processo de ensino e aprendizagem inclusivo, considerando as necessidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Portanto, entendemos ser primordial assumir um compromisso contínuo com o uso de adequações essenciais, o apoio do profissional de Libras e o interesse do professor de inglês para garantir que essas possibilidades sejam efetivamente exploradas e traduzidas em oportunidades reais de aprendizado e crescimento para os surdos.

4 METODOLOGIA

Esta seção apresenta o percurso metodológico que foi trilhado durante o presente trabalho, tendo em base o tipo de abordagem da pesquisa e seu objetivo. Ainda, esclarecemos o procedimento técnico que usamos e, por último, como se deu o processo de análise e interpretação dos dados foram levantados. Com isso, os autores principais que ajudaram a embasar tais características nesta pesquisa foram: Flick (2009), Gil (2002; 2008), Prodanov e Freitas (2013) e Marconi e Lakatos (2003).

4.1 Abordagem e objetivo de pesquisa

A presente pesquisa é de caráter qualitativa, pois, segundo Flick (2009), envolve compreender o mundo e elaborar conhecimento quanto a ele, dentro de uma natureza que pode ser interpretativista. Prodanov e Freitas (2013) explicam que a abordagem qualitativa associa a relação entre o mundo real e o sujeito, e, por essa razão, o pesquisador busca interpretar qualquer ocorrência que pode ser observada e possui interesse de explorar o campo natural como fonte direta dos dados, sem nenhuma utilização de técnicas estatísticas. Ainda conforme estes autores, a pesquisa qualitativa tem como foco o processo e seu significado acerca da realidade.

Em consideração a esse tipo de estudo investigativo, neste trabalho procuramos investigar o que pesquisas científicas têm apontado em relação aos desafios e possibilidades de ensino e aprendizagem de inglês por alunos surdos, a fim de contribuir para o aprimoramento de experiências inclusivas na Educação Básica. Diante disso, a escolha por essa abordagem deu-se por vincular com “uma autorização moral para assumir o lado dos menos favorecidos, das minorias [...] Seguindo essa visão, a pesquisa qualitativa é explicitamente política e pretende transformar o mundo com as suas práticas” (Flick, 2009, p. 22).

O ensino de inglês para surdos no contexto inclusivo é pouco explorado no universo acadêmico, e, diante disso, assumimos como objetivo de pesquisa uma investigação de cunho descritivo-exploratório. Primeiramente, a pesquisa descritiva analisa os objetos de estudos com características de pessoas ou circunstâncias ou fatores para o fim de registrá-lo e descobrir os novos problemas, conforme Gil (2008). Além de registro, trabalha também na classificação, explicação, observação, análise e interpretação sobre fatos ocorridos e com isso, não há interferência do pesquisador (Prodanov; Freitas, 2013). Conclui-se que “uma das características mais significativas das pesquisas descritivas é a utilização de técnicas

padronizadas de coleta de dados, como o questionário e a observação sistemática” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 53).

Esse tipo de pesquisa é próxima da exploratória por preocupar-se com determinada ação social (Gil, 2008). Prodanov e Freitas (2013) relatam que a pesquisa exploratória tem o propósito de possibilitar de acolher mais informações sobre conteúdo que foi pouco explorado, de construir hipóteses ou encontrar novos sentidos para futuras pesquisas. Ainda, estes autores mencionam que, dentro dos instrumentos possíveis de uso para o desenvolvimento de uma pesquisa exploratória, tem-se a investigação bibliográfica.

Portanto, em relação ao procedimento técnico deste estudo investigativo, nos embasamos em Gil (2002) para escolher a pesquisa bibliográfica. De acordo com o autor, trata-se de um estudo científico desenvolvido a partir do aproveitamento de materiais produzidos anteriormente, possibilitando ao pesquisador o acesso direto a eles. Para seu desenvolvimento, faz-se necessário de buscar diferentes fontes bibliográficas que são fornecidas por meio de livros, publicações periódicas e impressos diversos em relação ao tema de estudo. Cabe destacar que a pesquisa bibliográfica “não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183).

O procedimento com forma sistemática conclui-se a organização em etapas, segundo Prodanov e Freitas (2013), a saber: 1) determinação de tema e seu interesse; 2) levantamento bibliográfico; 3) definição do problema de pesquisa; 4) redação preliminar do plano temático; 5) busca das fontes; 6) leitura dos trabalhos científicos; 7) construção de fichamento; 8) organização lógica; e 9) escrita.

Portanto, consideramos Google Acadêmico e SciELO¹ como fonte para busca e levantamento de material bibliográfico, dentro de um recorte de 5 anos, ou seja, de 2019 a 2023. Para esse processo, estabelecemos alguns descritores, sendo eles: a) grupo 1: ensino e aprendizagem de inglês, ensino e aprendizagem de língua inglesa. e b) grupo 2: alunos surdos, e surdos. A escolha de trabalhos científicos teve como critério de inclusão e exclusão a presença de um descritor de cada grupo ou no título, ou no resumo. Poderiam ser catalogados os seguintes materiais: artigo científico, monografia, tese ou dissertação.

4.2 O processo de análise e interpretação dos dados

Nesta pesquisa, não adotamos uma metodologia específica para a criação das unidades temáticas da próxima seção. Ao contrário, tomamos por base os objetivos específicos

¹ *Scientific Electronic Library Online*

previamente estabelecidos para que os resultados passassem por um tratamento analítico. Segundo Gil (2008), a análise de dados é realizada por meio da aplicação de um método que envolve um processo de exploração científica, esclarecimento de casos e validação de observações com base em fatos da natureza e da sociedade. Este estudo investigativo, portanto, segue o método indutivo, que consiste em uma abordagem que parte do particular e busca a generalização como resultado do trabalho de coleta de dados específicos (GIL, 2008).

Esse método atende às finalidades deste trabalho porque procura observar os eventos de realidade concreta que motivam a curiosidade, a fim de compará-los para descobrir as ligações existentes entre eles, segundo o autor. Segundo Marconi e Lakatos (2003), há três etapas que se fundamentam nesse método: observação dos fenômenos, descoberta da ligação entre eles e generalização, ou seja, quanto à conclusão, seu objetivo é abranger o conhecimento. Prodanov e Freitas (2013) afirmam que:

[...] os argumentos indutivos admitem diferentes graus de força, dependendo da capacidade das premissas de sustentarem a conclusão. Resumindo, os argumentos indutivos aumentam o conteúdo das premissas, com sacrifício da precisão, ao passo que os argumentos dedutivos sacrificam a ampliação do conteúdo, para atingir a “certeza” (Marconi; Lakatos 2007, p. 92 *apud* Prodanov; Freitas, 2013, p. 31).

Com base nas considerações aqui apresentadas, a seguir apresentamos nosso capítulo de análise dos dados.

5 ANÁLISE DE DADOS

Ao longo desta seção, mostramos diversos trabalhos científicos coletados dentro da temporalidade estabelecida, os quais foram observados com base em nosso objeto de pesquisa. Com o propósito de aprofundar nossa compreensão acerca dele, analisamos os dados relacionados às estratégias pedagógicas mais utilizadas, aos desafios encontrados, ao papel do professor e às contribuições da Libras no planejamento e execução do trabalho pedagógico com o inglês mais inclusivo para estudantes surdos. Essa análise constituirá o cerne do capítulo que se segue. Antes disso acontecer, apresentamos um panorama geral dos trabalhos científicos encontrados.

5.1 Caracterização geral

A seleção de trabalhos científicos trazidos no processo de revisão bibliográfica apresentou 10 artigos; duas dissertações e um capítulo de livro publicadas até onde nosso levantamento conseguiu alcançar, considerando a temporalidade determinada, de 2019 a 2023, e o uso de palavras-chave para esta realização. No total, então, foram levantadas 13 produções científicas que se encaixaram de acordo com o tema proposto, sendo 12 encontradas através do Google Acadêmico e uma, no Scielo.

A ordem cronológica das produções científicas selecionadas foi dada da seguinte forma: dois, em 2019; dois, em 2020; cinco, em 2021; três, em 2022; e um, em 2023. Dentre os trabalhos científicos relevantes que foram publicados por meio de revista científicas estão: 1-) em 2019, na **Temas & Matrizes**: O aprendizado de língua inglesa pelo aluno surdo, pelos autores Marcelo Mariotti e Rose Belim Motter; 2-) em 2020, na **The Specialist**: Influência Translinguística na Aprendizagem de Inglês por Surdos, por Ana Paula Bastos e Lilian Cristine Hubner; 3-) em 2021, na **Colineares**: Língua Brasileira de Sinais (Libras) como mediadora do professor no ensino de inglês para pessoas surdas: a contribuição dos diários reflexivos, por Ana Patrícia Flora; na **Científica Multidisciplinar**: O ensino da língua inglesa para alunos surdos nas escolas de ensino médio da rede pública, por Joniery Rubim de Souza, Lucinete Bahia Costa, Ana Luiza da Silva Costa e Isabella de Moraes Costa; na **CBTecLE**: Needs analysis para alunos surdos do ensino médio para aulas de língua inglesa na escola pública, por Lilian Aguiar Castillo; na **Fórum Linguístico**: Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas, por Maria Clara Corsini da Silva; Lilian Cristine Hübner; 4-) em 2022, na **Alfa Revista de Linguística**: Ensino na era da pandemia: tecnologias no ensino da língua inglesa para surdos, por Antonio Henrique Coutelo de Moraes e Matheus Lucas de Almeida; e 5-) em 2023, na **Linguagem em**

Foco: A LSE como ferramenta de ensino de Língua Inglesa para surdos: uma proposta de atividade didática, por Silvia Malena Modesto Monteiro, Patrícia Araújo Vieira e Aline Nunes de Sousa.

Além disso, há dois artigos publicados em eventos distintos: 1-) em 2019, **IV Encontro de Iniciação Científica e Tecnológica**, realizado em Araraquara, pelo Instituto Federal de São Paulo: Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de inglês para surdos, por Pedro Ivo Julio Colani e Andréia Dias Ianuskiewtz; e 2-) em 2021, **Seminário Nacional de Educação Inclusiva: Processos Históricos e Resistências**, realizado pela Universidade Federal da Fronteira Sul, em Chapecó: Inclusão e diversidade e breves reflexões acerca do ensino de língua inglesa para estudantes surdos brasileiros, por Valdineide Jesus de Oliveira, Douglas Limas Rodrigues e Eliana Márcia dos Santos Carvalho.

Já o segundo modelo de trabalhos científicos, dissertações, contou com a seguinte distribuição em repositório institucional: 1-) em 2021, da **Universidade Federal da Paraíba**: TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos, por Matheus Lucas de Almeida; e 2-) em 2022, da **Universidade Federal de Minas Gerais**: Aprendizagem móvel (*M-learning*) e ensino de inglês para estudantes surdos: possibilidades e desafio, por Mariana Luisa Barros Soares.

Por último, mas não menos importante, encontramos no livro **Práticas de Ensino de Inglês**, volume 2, de 2022, o seguinte capítulo: Ensino de inglês mediado pela língua de sinais, escrito por Felipe de Almeida Coura.

À vista disso, tendo a apresentação de caracterização, na seção seguinte, encontra-se a análise de dados com base nos objetivos específicos desta pesquisa. Tivemos como finalidade de observar a relação dessas pesquisas com estratégias e adequações consideradas no contexto de ensino e aprendizagem de inglês por alunos surdos, identificação de desafios nesta área e atuação do professor inclusivo e papel da Libras como facilitadora em tal processo

5.2 Estratégias e adequações pedagógicas necessárias para um ensino de inglês inclusivo

Ao analisarmos as pesquisas levantadas em relação ao que seus resultados apontam sobre o uso de estratégias pedagógicas e adequações fundamentais para um ensino e uma aprendizagem mais inclusivos para alunos surdos, deparamo-nos com apontamentos interessantes. O trabalho de Matiotti e Motter (2019), por exemplo, abordou a possibilidade de identificar as barreiras de acessibilidade que os estudantes surdos sofrem na escola pública, e evidenciou a importância do uso do Objeto Digital de Ensino e de Aprendizagem (ODEA). Trata-se um recurso ideal para todo tipo de público escolar que necessita de adaptação com o

uso de materiais tecnológicos, como computadores, para que se atinjam os objetivos do plano pedagógico.

Em suma, esses autores mencionaram Wiley (2000) para exemplificar recursos digitais que podem ser utilizados no processo educativo, tais como figuras no formato *jpeg*, vídeos, pesquisa digital e jogos online. Cabe ressaltar que os alunos surdos possuem capacidade de compreender as informações através de visão, isto é, os recursos visuais são inevitáveis para a utilização, como aponta Quadros (1997), o que reforça a necessidade de priorizar seu uso no ensino de inglês.

Sob o mesmo ponto de vista, considera-se a pesquisa desenvolvida por Almeida (2021). O autor, a partir da realização da coleta de dados por meio de questionário, confirma o fato de as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) serem um fator motivador de estudo, pois, em sua investigação, os jogos digitais foram bastante utilizados como estratégia metodológica, e isso gerou resultados significativos no processo de ensino de inglês para surdos. Segundo o autor, "foi comprovado o papel facilitador e motivador dos materiais visuais. Inclusive, [constatei] que a não utilização de estratégias visuais dificulta a efetividade do ensino da língua inglesa como L3 para os surdos" (Almeida, 2021, p. 150).

Todavia, Almeida (2021) ressalta que as TDICs devem ser utilizadas de forma correta para evitar a distração. Sendo assim, ele cita como possibilidades de uso: *Gartic* - um jogo de adivinhação de palavras através de desenhos; *Memory Game Online* - um jogo de memória que combina entre imagem e termo; *Hang Man Online* - um jogo de força que consiste em acertar letras até completar uma palavra; em caso de erro, o personagem vai ganhando partes do corpo; Kahoot! - uma plataforma online na qual são encontrados jogos que utilizam jogos de múltipla escolha. Tais recursos de gamificação beneficiam a aprendizagem por fornecer a relação entre visual e língua, logo, o resultado foi positivo. Outras ferramentas digitais como *Google Classroom*², *Google Meet*³, *Jamboard*⁴, *Duolingo*⁵, *Among Us*⁶, *PowerPoint*⁷,

² Link de acesso: <http://classroom.google.com>.

³ "Serviço de videoconferência desenvolvido pelo Google" (Almeida, 2021, p. 107).

⁴ "Tela inteligente que funciona como um quadro branco interativo" (Almeida, 2021, p. 108).

⁵ "Plataforma de ensino de idiomas" (Almeida, 2021, p. 111).

⁶ "Jogo colaborativo com temática espacial em que cada jogador pode desempenhar o papel de tripulante ou impostor" (Almeida, 2021, p. 119).

⁷ Programa para exibir apresentações gráficas.

*WhatsApp*⁸, *Canva/Canva for Education*⁹, *Grammarly*¹⁰, *TikTok*¹¹ e *StoryboardThat*¹² criam a possibilidade de interação com elementos visuais no processo de aprendizagem de língua inglesa dos surdos, conforme Almeida (2021). Em outras palavras, a associação de palavras com recursos visuais pode proporcionar o desenvolvimento da aprendizagem de gramática e vocabulários em língua inglesa com sentido com aluno surdo, como aponta Dias e Schmidt (2018).

Sob a mesma ótica, na pesquisa de Moraes e Almeida (2022), também são recomendadas algumas plataformas digitais que auxiliam o estudo na modalidade escrita do inglês, isto é, *Padlet*¹³, *Quizlet*¹⁴, *HelloTalk*¹⁵, *Bubbl.us*¹⁶ e *ClassroomScreen*¹⁷. Essas sugestões dos autores são pensadas como adaptativas e respeitadoras das necessidades e especificidades dos alunos surdos. Moraes e Almeida (2022) apontam que essas atividades visuais garantem o engajamento e autonomia dos surdos para acessar os diferentes tipos de informações, pois apenas olhar as fotos não torna a metodologia eficiente. A esse respeito, Spasiani (2018) apresenta como uma possível estratégia o uso de tecnologias digitais como forma de favorecer o processo de aprendizagem do aluno surdo.

Um dado interessante que foi identificado na pesquisa de Souza *et al.* (2021) e que corrobora esses resultados é a importância da adaptação de materiais por professores, contando com o uso de textos, imagens e vídeos como auxílio na apresentação do conteúdo, além do uso de legendas em inglês-português nos filmes que são mostrados durante a aula. Os autores reconhecem a importância de elaborar esse tipo de metodologia para estudantes surdos, a fim de estimular a capacidade de desenvolver seu conhecimento linguístico, especialmente a língua inglesa. Assim como Spasiani (2018) pondera a respeito da visualidade, trata-se de uma estratégia pedagógica indispensável no processo educacional para o público surdo.

⁸ Aplicativo de uso de mensagens de textos, de voz e outros formatos de mídia.

⁹ "Ampliação da plataforma de design" (Almeida, 2021, p. 143).

¹⁰ "Verificador gramatical e ortográfico do inglês" (Almeida, 2021, p. 145).

¹¹ "Aplicativo utilizado para a criação e compartilhamento de vídeos curtos e que possui diversos recursos de edição" (Almeida, 2021, p. 146).

¹² "Plataforma possibilita que os alunos criem suas próprias histórias em quadrinhos digitais" (Almeida, 2021, p. 146).

¹³ "Possibilita a criação de paredes virtuais para facilitar a organização de diferentes tipos de projetos" (Moraes; Almeida, 2022, p. 6).

¹⁴ "Plataforma permite que os usuários criem flashcards, acessem flashcards de outras pessoas, joguem jogos educativos e estudem diversos assuntos online" (Moraes; Almeida, 2022, p. 7).

¹⁵ "Aplicativo para aprender inglês ou outros idiomas conversando com pessoas de diferentes países do mundo" (Moraes; Almeida, 2022, p. 8).

¹⁶ "Ferramenta online para criar mapas mentais digitais com um visual simples e elegante" (Moraes; Almeida, 2022, p. 9).

¹⁷ "Plataforma online que ajuda professores e alunos a interagir em sala de aula e a mostrar instruções simples e visuais para a aula" (Moraes; Almeida, 2022, p. 10).

Seguindo pelo quesito de tecnologia, Soares (2022) explica o benefício de adotar os dispositivos móveis como vantagem para comunicação e interação dos estudantes, apontando-os como ferramenta facilitadora para alunos e professores no campo da educação de surdos e de ensino e aprendizagem de inglês. Conforme a autora, após da Pandemia do Covid-19, o computador mostrou-se um instrumento indispensável para as aulas virtuais, o que provocou o acesso a uma gama de recursos digitais a serem usados, tais como: quiz online, jogos virtuais, sites de pesquisa, blogs, grupos no Facebook, Whatsapp, YouTube, e-books, Canva, filmes, textos multimodais em inglês.

Em sua pesquisa, mais de 10 participantes demonstraram uso de celular como recurso para acessar nas aulas, levando a autora a reforçar a grande utilidade e potencialidade de tal dispositivo no aprendizado, pois permite aos alunos ter autonomia em seu próprio tempo e ritmo na sua construção de conhecimento. A esse respeito, Tavares e Oliveira (2014) destacam que recursos tecnológicos estimulam o engajamento dos aprendizes surdos a serem aptos a dialogar o inglês escrito e possuem mais acesso a informações e exercícios interativos.

Na pesquisa de Monteiro, Vieira e Sousa (2023), por sua vez, foi apontada a importância do uso de outro recurso tecnológico, que é a legendagem como uma ferramenta auxiliar nas atividades de inglês para aprendizes surdos. Após aplicação do filme de ‘Turma da Mônica: Lições’, com uso da legenda em inglês, os autores obtiveram como resultado o fato de a compreensão dos estudantes ter sido eficaz, e, com base nisso, incentivam os professores de inglês a disponibilizar legendas nas suas aulas como forma de atender a necessidade do público surdo de utilizar a língua visuoespacial.

Direcionado às estratégias pedagógicas e adequações para o uso do Whatsapp, Coura (2022) destacou, em sua pesquisa, a possibilidade de promover interações em língua inglesa nas atividades escritas através desse. Um exemplo dado pelo autor foi de abrir Whatsapp Web no seu computador no curso de inglês, com projeção no quadro branco, e digitar “Laura, *where is the newspaper?*” Tal mensagem, foi enviada pelo grupo com estudantes surdos, que visualizavam as mensagens e respondiam. Segundo Coura (2022), essa prática objetiva motivar a comunicação e habilidade escrita e leitura em inglês na turma. O autor conclui que um professor de inglês deve ser reflexivo, ter estudo continuado, explorar os materiais didáticos diversos em base da sua criatividade e criticidade, para que possa abranger os diferentes olhares e possibilidades metodológicas adequadas para ensino de inglês para surdos. A esse respeito, Anastasiou e Alves (2004) pontuam que, para conseguir criar as estratégias, o docente deve adquirir o estudo contínuo acerca de educação efetiva.

Em outra pesquisa, Silva e Hübner (2021) revelam que os materiais didáticos de língua inglesa para estudantes surdos devem associar a palavra em inglês à imagem para que eles consigam compreendê-la, pois, por não estarem familiarizados com oralidade, não relacionam a palavra escrita ao significado apresentado. Portanto, o uso de recursos visuais como estratégia pedagógica, a saber, filmes, objetos concretos, revistas e desenhos, contribui melhor para aprendizagem em uma língua estrangeira. Assim como comprovado na pesquisa Pinto e Silva (2016) as atividades imagéticas com textos com alunos surdos mostrou-se um recurso eficiente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico docente.

Além disso, as autoras pontuam que a visualidade da língua inglesa escrita pode ser também explorada por meio da utilização da internet, incluindo, assim como outras pesquisas aqui apresentadas apontam, jogos interativos digitais, vídeos do YouTube, redes sociais e aplicativos educacionais. Uma das características do aprendiz surdo, apontadas por Quadros (1997) e Strobel (2008), é de que eles que captam as informações através dos seus olhos, o que reforça resalta a importância de professores aproveitarem ao máximo o uso de recursos visuais, concentrando-se nos aspectos das habilidades da leitura e escrita de inglês.

Por último, Silva e Hübner (2021) mostram que, para o ensino-aprendizagem da língua inglesa para aprendizes surdos ser satisfatório, é necessário considerar a adequação dos materiais de ensino, pois o método direcionado para público ouvinte é diferente para público surdo. Os recursos educacionais adequados aos quais as autoras se referem são as habilidades de fala (*speaking*) e audição (*listening*), que devem ser substituídas pela aplicação de materiais visuais em textos e palavras em língua inglesa, ou seja, apresentar um enfoque apenas nas habilidades de leitura e escrita (*reading* e *writing*). Como afirma Silva (2005), a linguagem escrita garante a acessibilidade para as pessoas surdas.

Após a abordagem desses dados, finalizo a minha concordância sobre as ideias que são vistas como estratégias e adequações necessárias para o ensino de inglês inclusivo para alunado surdo devido da minha experiência como aprendiz durante o ensino médio. Em todas as aulas, o projetor era item obrigatório para que meus docentes trabalhassem com aspectos visuais, os quais foram citados pelos trabalhos científicos analisados. Outrossim, as colegas surdas e eu tínhamos uma sala especial para os deficientes auditivos na escola pública, logo, nunca faltavam os computadores e a internet a serem disponibilizadas para processo de ensino-aprendizagem. Já os jogos interativos, sejam virtuais ou físicos, eram bastante úteis para despertar o interesse dos alunos surdos se esforçarem para estudar o conteúdo proposto.

Às vezes, nossos professores mostravam vídeos e filmes associados com tema da aula, sendo inevitável ativar a legendagem. Caso contrário, seria muito difícil para nós o

acompanhamento, o que prejudicaria, significativamente, a acessibilidade e nossa inclusão na sala. Raramente, tratavam das habilidades orais e auditivas na nossa sala de aula, pois não faria menor sentido se tentassem abordar essas técnicas se os estudantes surdos não possuem a capacidade de ouvir sons em inglês. Posto isto, nossas atividades eram voltadas para os papéis impressos, slides, cartazes, tabelas, livros didáticos, tudo em inglês na modalidade escrita, bem como as informações apresentadas por Silva e Hübner (2021). Finalmente, o uso do Whatsapp para conversar em língua inglesa entre discentes e docentes e os diversos novos aplicativos digitais recomendados tem sido inovadores no meu ponto de vista. Concluo que os professores de inglês em formação e os professores em exercício podem, e precisam, fazer uso desses métodos como aproveitamento para suas futuras aulas caso exista interesse genuíno em planejar e executar uma aula de inglês, verdadeiramente, inclusiva para alunos surdos.

5.3 Desafios enfrentados no ensino de inglês para surdos

Em relação aos trabalhos científicos levantados, observamos que o foco maior foi em apontar estratégias pedagógicas e adequações no processo de ensino e aprendizagem, porém, mesmo assim, identificamos alguns desafios que merecem ser discutidos. Uma pesquisa que fez apontamento foi a de Mariotti e Motter (2019), na qual foram identificados como obstáculos ao seu desenvolvimento: 1-) a ausência de estrutura familiar e educacional; 2-) inexistência do domínio de Libras (em uma parte de surdos) e da Língua Portuguesa; 3-) tradutor/intérprete de Língua de Sinais sem formação acadêmica relacionada à aquisição de línguas 4-) desinteresse político; 5-) desempenho instável por parte dos professores e alunos da escola pública; e por último, 6-) a falta de preparo dos docentes para ensinar numa sala com discentes surdos. Por essas razões, os autores acreditam que a inclusão da pessoa com deficiência auditiva merece atenção, principalmente, acerca do ensino de idioma estrangeiro na escola pública, justamente pela complexidade de aprendizagem de uma nova língua.

Da mesma forma, Colani e Ianuskiewtz (2019) citam problemas que emergem e estão relacionados à dificuldade de organizar e encontrar uma metodologia eficaz para ensino da língua inglesa para público surdo, visto que a comunidade surda ainda se encontra como incompreendida pela sociedade e pela área acadêmica. Infelizmente, de acordo com Monteiro, Vieira e Sousa (2023), essa área de estudo é pouco investigada na academia, tampouco documentos oficiais se preocupam em abordar a estrutura pedagógica na aprendizagem de língua estrangeira como L3 para surdos.

Cabe ressaltar que a língua portuguesa é a segunda língua dos surdos, tal como o Decreto nº 5.626, de 2005, dispõe. Ainda, Sousa (2014) esclarece que o uso de português pelo sujeito surdo se encontra apenas na modalidade escrita. Dessa maneira, Bastos e Hubner (2020) mencionam a Libras como língua visual-espacial e a língua portuguesa como oral-auditiva, ou seja, as duas línguas possuem mecanismos diferentes e podem complicar na aprendizagem pois as pessoas surdas não adquirem os aspectos fonológicos das línguas orais, que é um recurso mais conhecido para praticar o idioma inglesa.

Pelo fato de o português ser oral-auditivo, Monteiro, Vieira e Sousa (2023) explicam a limitação das pessoas surdas no processo de aquisição/aprendizagem de línguas em virtude de abordagem oralista, e a consequência disso acaba prejudicando o letramento do surdo, tanto em português como em outras línguas estrangeiras oral-auditivas. Considerando isso, Carvalho (2014), Gesser (2009), Pinto e Silva (2016) e Pessanha e Silva (2015) destacam que a escrita se associa com língua oral, o que leva os surdos a não compreenderem plenamente como ouvintes e a sua forma de escrever ser considerada como fora do padrão gramatical. Em outras palavras, Bastos e Hübner (2020) explicam que é desafiador o aprendizado de inglês por alunos surdos, pois eles não têm o mesmo acesso de ouvintes aos materiais de apoio como música, filmes sem legenda, recursos midiáticos e sites, práticas de conversação, dentre outros relacionados com modalidade oral-auditiva. Em concordância com Oliveira, Rodrigues e Carvalho (2021) que relatam que a língua inglesa está fora da realidade do sujeito surdo brasileiro e também, tendo menos domínio da língua portuguesa, pode impactar negativamente na aquisição de novo idioma. Essa situação, infelizmente, acaba gerando o desinteresse de tais estudantes, conforme Carvalho (2014) e Rubio (2010).

Outro desafio encontrado relaciona-se com os intérpretes de Língua de Sinais na sala de aula. O papel desse profissional é garantir a acessibilidade linguística ao trabalhar com a mediação de comunicação entre docente e discentes surdos com o uso de Libras e Português. Nesse sentido, Almeida (2021) nota um esforço elevado, mais que o normal, por parte do trabalho de interpretação ao haver a demanda por inúmeras competências tradutórias, e ressalta a necessidade de dar importância no processo de formação do intérprete à construção do conhecimento linguístico envolvendo as três línguas: português, inglês e Libras. Infelizmente, segundo Soares (2022), neste contexto atual, depara-se que o maior número de esses profissionais são preparados para atuar a tradução somente Português-Libras.

Além disso, o autor ilustra a complexidade na ordem lexical, pois, quando acontece a transferência lexical, muitas vezes, a intérprete não consegue explicar tudo devido à falta de sinais nas palavras que existem apenas no português. A esse respeito, Silva (2005) e Spasiani

(2018) chamam atenção para o fato de intérpretes de Libras sem domínio do inglês prejudicarem o aprendizado da língua-alvo de estudantes surdos. Inclusive, o levantamento estático realizado por Souza *et al.* (2021) em uma unidade regional de educação localizada em Caxias-MA, mostra que existem apenas 17% dos intérpretes com muito conhecimento de língua inglesa, enquanto cerca de 83%, com pouco conhecimento em inglês. Essa situação já evidencia que a maioria dos intérpretes não possuem compreensão suficiente sobre inglês.

Diante disso, um intérprete que foi entrevistado pelo Almeida (2021, p. 116) afirma que sua experiência de interpretação foi “terrível, aulas sem contexto, pautadas apenas no som, sem preocupação com a aprendizagem real de segunda/terceira língua”. Este caso ocorre por falta de adequação de materiais compatíveis na realidade surda, a qual não facilita apenas para surdos mas também para os profissionais de tradução.

Após analisar todos os trabalhos científicos, percebe-se que o maior problema para o desenvolvimento adequado de ensino e aprendizagem de inglês por alunos surdos se encontra a falta de formação específica e desinformação de docentes que desconhecem a cultura e peculiaridades das pessoas surdas. Infelizmente, esse assunto não é, normalmente, discutido nos cursos de Letras, tampouco em outras licenciaturas, de acordo com Coura (2022) e Soares (2022).

Em vista disso, Coura (2022) cita um exemplo de que o professor formado em Letras se preocupa em trabalhar pensando o português como língua materna dos alunos surdo, ignorando sua verdadeira L1. Além disso, os recursos didáticos não consideram a Libras como primeira língua, de modo que acabam não atendendo à necessidade especial do estudante surdo. Dado isso, Pessanha e Silva (2015), Spasiani (2018) e Costa (2012) alertam para o fato de que professores despreparados se tornam inacessíveis para estudantes surdos. Outro aspecto a ser considerado é o fato de a maioria das escolas brasileiras que afirmam possuir inclusão fazem uso de metodologias nas aulas de línguas adicionais que se direcionam apenas para público ouvinte e com ênfase nos aspectos orais da língua (Silva; Hübner, 2021). Da mesma forma, Silva (2005) e Sousa (2014) destacam que, apesar da existência de legislação, resulta-se carência da escola em proporcionar a inclusão.

A análise desta seção deixa claro que, sendo pesquisadora e professora de inglês em formação inicial surda, os problemas encontrados que dificultam o nosso aprendizado vêm de barreiras da sociedade, uma vez que não há nada errado e ruim em nossas deficiências. Logo, consideramos importante reconhecermos os desafios citados anteriormente para que haja uma reflexão com vistas à melhoria da prática pedagógica, acolhendo os deficientes auditivos,

fazendo-os se sentirem incluídos no processo de ensino e aprendizagem de inglês e, dessa forma, evitando uma falsa ilusão na educação que diz ser inclusiva.

Na próxima seção, aprofundamos e direcionamos a análise de dados acerca do papel desempenhado pelo professor de inglês ao se deparar com um discente surdo na sala de aula e do intérprete de Libras. A finalidade está em compreendermos possibilidades de solução para as dificuldades identificadas e promoção de um ensino interessante e motivador para alunado surdo.

5.4 Papel do professor de inglês e da Libras no ensino de inglês inclusivo

Através da Libras, o surdo expressa os seus pensamentos e tem a possibilidade de aprender no processo educativo, segundo Quadros (1997). Portanto, para início desta seção, trago as pesquisas científica da Bastos e Hübner (2020) e Silva e Hübner (2021) que apontam que a L1 é vista como fonte das transferências linguísticas, quer dizer, um aluno surdo se baseia a sua L1 para aprender a nova língua a partir de reinterpretação com seu conhecimento anterior. Para promover um aprendizado mais eficaz da Língua de Sinais Brasileira e, conseqüentemente, melhorar a experiência de inclusão para alunos surdos no ensino da L3 (inglês), é crucial conceder uma atenção significativa às particularidades desses alunos. A integração da Libras no processo de ensino-aprendizagem pode ter um impacto positivo e transformador, proporcionando uma experiência de inclusão mais enriquecedora (Pessanha; Silva, 2015).

Além disso, ao considerar as características linguísticas do sujeito surdo, que envolvem o uso de Libras como meio de mediação do conhecimento, juntamente com outras línguas utilizadas na modalidade escrita, como o inglês e o português, na sala de aula, a utilização de materiais visuais como apoio se apresenta como uma maneira eficaz de garantir o acesso à informação para os surdos, conforme destacado por Almeida (2021). Vale ressaltar que a Libras possui sua própria estrutura linguística, assim como outras línguas, e isso faz parte da identidade da cultura surda.

A esse respeito, Silva e Hübner (2021) afirmam a necessidade do ensino de línguas adicionais considerar a Libras como a língua majoritária na comunidade surda brasileira e, inclusive, um facilitador para a apropriação da terceira língua, para que possa ocorrer a aprendizagem significativa para público surdo. Para as autoras, a escola deve proporcionar a valorização da sua língua natural, o qual respeita-se as experiências de aprendizagem do aluno nas aulas de forma contextualizada.

Em outro artigo, Flora (2022) apresenta um detalhe interessante: o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa por alunos surdos com a utilização da Libras é uma estratégia necessária para avaliar o entendimento de conteúdo, de estimular a interação na sala de aula, de proporcionar a autonomia e internalização do estudante. Em razão disso, segundo a autora, a Libras pode ser vista como apoio para transcrever as palavras em inglês.

Tendo em vista a importância de incluir a Língua de Sinais no processo de ensino-aprendizagem de inglês por surdos, descobriu-se um exemplo curioso. Através da pesquisa conduzida por Soares em 2022, que observou um cenário em que a professora de língua inglesa, identificada como C.M., com um conhecimento básico de língua de sinais, ministrou aulas envolvendo o uso dessa linguagem, notou-se uma melhoria significativa na interação e comunicação entre a professora e os alunos surdos. C.M. utilizou letras de músicas como ferramenta para ampliar o vocabulário de inglês dos alunos surdos. Ela procedeu à leitura das letras das canções no quadro branco e, simultaneamente, sinalizou com a língua de sinais, apontando para as palavras em inglês. Isso permitiu que os alunos surdos respondessem na língua de sinais. De acordo com Dias e Schmidt (2018), essa abordagem demonstra a eficácia da língua de sinais como meio eficiente de tradução entre diferentes sistemas linguísticos.

Dessa forma, conforme Soares (2022) destaca, é possível aplicar uma ampla variedade de atividades, adaptando-as conforme necessário, de modo a torná-las envolventes e colaborativas para todos os alunos, incluindo os surdos. Isso ressalta a ideia de que a surdez não deve ser um obstáculo para trazer a música em inglês, mesmo na forma escrita, para a sala de aula.

Até agora, nota-se que o envolvimento da Libras na sala de aula faz grande diferença no aprendizado do sujeito surdo, ou seja, considera-se importante os professores de língua inglesa compreenderem a necessidade de seu aluno, o qual entende que a L1 do aprendiz surdo é Língua de Sinais. De acordo com Silva e Hübner (2021), para que se torne o ensino de inglês (L3) efetivo, é essencial que o educador possua o conhecimento linguístico do surdo e tenha em conta a possibilidade de aproximar a língua de sinais da língua oral na forma escrita (L2, L3). Os autores Monteiro, Vieira e Sousa (2023), Oliveira, Rodrigues e Carvalho (2021), Coura (2022) e Flora (2022) compartilham da mesma perspectiva sobre a importância do professor de línguas construir conhecimentos na Libras. Eles reconhecem a Libras como uma ferramenta de comunicação acessível e um elemento facilitador no processo de aprendizado da língua-alvo por estudantes surdos. Nessa comunicação, ocorre uma boa relação entre professor e aluno devido à consideração “aspectos que influenciam na aula de Inglês, sendo

assim, o ambiente entra em uma harmonia o que melhora a qualidade de ensino e do aprendizado do aluno surdo” (Souza *et al.* 2021, p. 10)

Além de educador manter a afinidade com estudante, é relevante em entendermos o crucial papel do intérprete ter a sintonia com professor de inglês, pois, como a maioria dos professores de línguas não conhecem a Libras é necessário realizar uma intermediação de um intérprete fluente em inglês, segundo Monteiro, Vieira e Sousa (2023). Além disso, os autores sugerem que tanto o professor de línguas quanto o intérprete de Libras podem trabalhar em conjunto para planejar recursos didáticos e metodologias que estejam alinhados com a realidade dos estudantes surdos. Essa colaboração visa garantir que o ensino seja eficaz e atinja seus objetivos. Dessa forma, conclui-se que “os professores e intérpretes de discentes surdos devem considerar as realidades histórico-sociais desses, pois elas darão subsídios para a construção de uma práxis pedagógica mais inclusiva.” (Almeida, 2021, p. 150)

Outrossim, o papel de professor de inglês realmente encontra-se em dar mais atenção aos materiais de ensino que utilizam nas suas aulas a partir da consideração e respeito a aspectos culturais, sócio-históricos, especificidades físicas, cognitivas e linguísticas, que constituem as pessoas surdas, a fim de entregar o conteúdo com boa qualidade, conforme relatam Almeida (2021), Oliveira, Rodrigues e Carvalho (2021), Coura (2022) e Monteiro, Vieira e Sousa (2023). Dessa maneira, Flora (2022) e Coura (2022) afirmam que o professor deve atuar como estrategista, adequando os recursos de ensino de maneira envolvente e demonstrando reflexão ao preparar materiais didáticos variados, fazendo uso de sua criatividade e pensamento crítico. Esse conjunto de habilidades e abordagens é essencial para proporcionar um ambiente de ensino rico e eficaz. Além disso, uma compreensão mais profunda das realidades e das especificidades dos alunos surdos permite a descoberta de novas possibilidades didático-metodológicas. Como Almeida (2021) enfatiza, esse enfoque contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades linguísticas em língua inglesa na sala de aula, beneficiando os estudantes surdos de maneira eficaz (Souza *et al.*, 2021). Isso está alinhado com os entendimentos de Spasiani (2018) e Miccoli (2005), que destacam a importância da competência dos professores de inglês ao planejar seus currículos de maneira abrangente.

Em síntese, ressaltamos a afirmação de Pinto e Silva (2016) sobre a capacidade dos surdos de aprender quando os professores reconhecem suas peculiaridades e singularidades. Isso ganha ainda mais importância, já que Soares (2022) e Coura (2022) enfatizam que não há uma maneira errada de aprender para os sujeitos surdos, nem a presença de incapacidades.

Infelizmente, os professores de língua inglesa frequentemente enfrentam desafios ao ensinar e, de modo inadvertido, criam obstáculos para os alunos surdos.

Portanto, sem subestimar a capacidade dos alunos surdos, é responsabilidade dos professores de inglês buscar a promoção da prática inclusiva. Embora não existam soluções prontas em forma de receitas, livros ou cursos específicos que ofereçam respostas definitivas, é fundamental que os professores estejam abertos a explorar estudos contínuos e reflexões que incentivem a mudança em prol da inclusão dos alunos surdos. Como menciona Castillo (2021), o professor que exerce o trabalho com empatia potencializa o planejamento de ensino, para que possa abranger as novas possibilidades e acessibilidades de forma constantemente. Nesse sentido, as ideias de Carvalho (2014) destacam a importância de buscar possibilidades para um ensino efetivo. Finalmente, vale mencionar que “os alunos surdos são capazes de aprender inglês, no entanto, sem a formação adequada e condições necessárias, nós professores não saberemos e não conseguiremos ensinar essa língua a eles” (Soares, 2022, p. 127).

Para concluir esta seção, tornou-se evidente a importância de um professor de língua inglesa ser empático e crítico em relação à acessibilidade, pois a dedicação a recursos didáticos adequados para estudantes surdos estimula sua participação. Quando um professor de inglês entra na sala de aula sem nenhum preparo para atender às necessidades desses alunos, isso nos faz sentir invisíveis e desmotivados para aprender uma língua globalizada. Infelizmente, isso perpetua o padrão de exclusão de pessoas com deficiência na sociedade.

Por isso, com base nos dados analisados, enfatizamos a necessidade de adotar-se uma perspectiva inclusiva, que oferece a possibilidade de evitar práticas dessa natureza. Além disso, sempre que possível, o uso de Libras nas aulas de inglês deve ser altamente encorajado, pois isso facilita a troca de informações de forma confortável e eficaz entre pessoas surdas e ouvintes no processo de ensino-aprendizagem de inglês.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, nossa intenção é compreender os desafios e as possibilidades presentes no contexto educacional para surdos, com foco específico na área de ensino e aprendizagem de inglês. Pretendemos destacar as dificuldades que surgem nesse processo, identificando aquelas que são mais relevantes para alunos surdos. Além disso, buscamos avaliar a disponibilidade de materiais didáticos que contemplam a acessibilidade, sendo este o ponto central da nossa pesquisa: a promoção da inclusão de indivíduos surdos nas aulas de língua inglesa.

Considerando os desafios evidenciados pelos estudos científicos revisados, os pesquisadores ressaltam as barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos devido à falta de familiaridade dos professores de inglês com esse público. Essa lacuna de conhecimento revela-se como uma área pouco explorada no contexto acadêmico, resultando em uma metodologia de ensino inadequada. Isso se manifesta através da ênfase na abordagem oral-auditiva, da intolerância à língua materna dos surdos e da designação do português como segunda língua (L2). Um aspecto significativo a ser considerado também é a escassez de proficiência em inglês por parte da maioria dos intérpretes de língua de sinais. Embora sejam responsáveis por mediar entre Libras e português, sua falta de fluência em inglês prejudica a comunicação eficaz entre os surdos e a língua inglesa. Esse cenário destaca a necessidade de abordagens mais abrangentes e inclusivas no ensino de inglês para alunos surdos.

Com o intuito de superar essa situação, apresentamos estratégias e adequações pedagógicas que foram analisadas. Destacamos que o uso de recursos tecnológicos na sala de aula emergiu como o facilitador mais proeminente do aprendizado, promovendo o engajamento dos estudantes surdos. A tecnologia proporciona a aplicação de elementos de gamificação e materiais imagéticos, alinhando-se com a realidade surda, na qual as informações são captadas predominantemente pela visão.

Os autores também sugerem diversas ferramentas e plataformas a serem empregadas no ensino de inglês para alunos surdos. Além disso, a adequação de materiais pelos docentes revela-se de extrema importância para otimizar o desempenho dos surdos, utilizando métodos visuais, como textos apropriados, imagens, vídeos, atividades dinâmicas, objetos concretos, entre outros. É crucial ressaltar que, de acordo com as necessidades dos discentes surdos, as habilidades a serem enfatizadas no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras direcionam-se principalmente para a leitura e escrita (*reading* e *writing*).

Para que a experiência inclusiva seja efetiva, é imperativo que o professor de inglês tenha consciência do histórico, da cultura e das características do aluno surdo. Conforme os

dados analisados indicam, é crucial que o docente adquira conhecimentos básicos em Libras, possibilitando uma interação e comunicação mais significativa entre ele e o aluno surdo. Além disso, é fundamental compreender que a língua inglesa representa uma terceira língua (L3) para esses alunos, destacando a importância do uso frequente da língua materna (L1), que se aproxima da língua oral na forma escrita. Diante desse cenário, a colaboração entre o professor e o intérprete de língua de sinais no planejamento pedagógico se revela essencial para alcançar uma eficaz aprendizagem do surdo. Essa parceria contribui significativamente para a criação de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos surdos no contexto do ensino de inglês.

Além disso, é essencial reconhecer a importância de os profissionais serem reflexivos e críticos, concentrando-se nas estratégias que aplicam em diversos materiais didáticos adequados, de modo a envolver todo tipo de público na sala de aula. Um exemplo prático é a abordagem de uma professora entrevistada, que transcreve uma música para o quadro branco, permitindo que os alunos surdos a acompanhem por meio da leitura, enquanto os alunos ouvintes escutam a canção. Essa abordagem demonstra não apenas criatividade, mas também uma adaptação eficaz para atender às necessidades específicas de diferentes alunos. Além da criatividade, os pesquisadores enfatizam a importância de os docentes manterem suas mentes abertas para um aprendizado contínuo sobre a educação para surdos. Isso implica estar aberto a estudar e incorporar constantemente novas abordagens e métodos que promovam uma educação inclusiva e eficaz para todos os alunos na sala de aula.

Ao longo da pesquisa, descobrimos de que maneira a Libras contribui para a construção do ensino-aprendizagem de inglês para o público surdo, e isso se destaca principalmente na transferência linguística. Dado que essa língua é reconhecida como a língua materna dos surdos, ela atua como mediadora do conhecimento em outras línguas, como o português e o inglês na modalidade escrita. Através dessa mediação, a língua de sinais facilita a apropriação da terceira língua (L3), pois o aluno surdo fundamenta seu aprendizado do novo idioma com base na sua língua materna (L1). Esse processo proporciona motivação significativa para o aprendizado do aluno surdo.

Em resumo, o tempo dedicado à realização deste presente trabalho envolveu extensas pesquisas e leituras para reunir cada peça importante a ser integrada de maneira coesa. Durante o processo de pesquisa, como pesquisadora surda que utiliza o português como segunda língua (L2), deparei-me com a dificuldade de compreensão, especialmente em textos extremamente formais, e frequentemente busquei o significado de palavras desconhecidas.

Apesar desses desafios, dediquei-me a estudar até alcançar a compreensão necessária para redigir fluentemente neste trabalho.

Antes de iniciar esta pesquisa, havia receios quanto à possibilidade de deixá-la incompleta devido à escolha de uma área pouco explorada no contexto acadêmico. No entanto, empenhei-me em revisar todas as produções científicas existentes, com o objetivo de contribuir com mais um trabalho no que diz respeito ao ensino de inglês como terceira língua para alunos surdos no Brasil.

Com o intuito de expandir as pesquisas relacionadas ao campo da acessibilidade no ambiente educacional para estudantes surdos, especialmente no ensino e aprendizagem de inglês, destaca-se que este trabalho foi elaborado com o propósito de abordar as informações essenciais sobre o universo surdo. Buscou-se reunir todas as investigações publicadas, incluindo aspectos teóricos e dados analisados, para torná-las relevantes para os professores de língua inglesa em formação, em atuação, e outros envolvidos na comunidade escolar. Espera-se que esta monografia desperte o interesse desses profissionais, visando adquirir conhecimento e promover a capacitação em práticas inclusivas nas suas aulas.

Por meio da experiência inclusiva apresentada neste texto, pretendemos proporcionar ao docente a reflexão sobre a importância de apoiar e dedicar-se à vida educacional dos alunos surdos, garantindo que estes se sintam acolhidos e participativos durante o processo de aprendizagem. Esse compromisso é fundamental para a escola cumprir o seu papel na promoção de um ambiente educacional inclusivo.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa das Graças C; ALVES, Leonir P. Estratégias de ensinagem. In: **Processos de Ensino na Universidade**. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3ª Edição. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

ALMEIDA, Matheus Lucas de. **TDIC no ensino de Língua Inglesa**: possibilidades na educação de surdos. 2021. 170 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BASTOS, Ana Paula; HÜBNER, Lilian Cristine. Influência Translinguística na Aprendizagem de Inglês por Surdos. **The Specialist**, v. 41, n. 1, 2020, p. 1-9.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19/07/23.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 19/07/2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 19/07/2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html#:~:text=dezembro%20de%202000.-,Art.,L%C3%ADngua%20Brasileira%20de%20Sinais%20%2D%20Libras>. Acesso em: 19/07/2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 06/11/2023.

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm. Acesso em: 19/07/2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015, que dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm#:~:text=O%20direito%20ao%20transporte%20e,e%20barreiras%20ao%20seu%20acesso. Acesso em: 19/07/2023.

CARVALHO, Raquel A. M. **Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos**. 2014. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CASTILLO, Lilian Aguiar. Needs Analysis para alunos surdos do ensino médio para aulas de língua inglesa na escola pública. **Revista CBTecLE**, v.5, n.1, p. 357–370, 2021. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/CBTecLE/article/view/322> Acesso em: 06/11/23.

COLANI, Pedro Ivo Julio; IANUSKIEWTZ, Andréia Dias. Reflexões sobre o ensino-aprendizagem inglês para surdos. In: IV ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 2019, Araraquara. **Anais...** Araraquara: IFSP, 2019. n.p.

COSTA, Mayara, C. S. **As Estratégias de Ensino de Língua Inglesa para Surdos: os Desafios e as Possibilidades**. 2012. Tese (Especialista em Língua Brasileira de Sinais) - Libras da Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2012.

COURA, Felipe de Almeida. Ensino de inglês mediado pela língua de sinais. **Práticas de ensino de inglês. Vol. 2**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 75-97, 2022.

DIAS, Odon B.; SCHMIDT, Ana Paula C. Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, n. esp., n.p., 2018.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. Porto Alegre: Coleção pesquisa qualitativa - Artmed, 2009.

FLORA, Ana Patricia. Língua Brasileira de Sinais (Libras) como mediadora do professor no ensino de inglês para pessoas surdas: a contribuição dos diários reflexivos. **COLINEARES**, Mossoró, Brasil, v. 8, n. 1, p. 47–64, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RCOL/article/view/3454> Acesso em: 06/11/2023.

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

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 Edição. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 Edição. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 Edição. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2003.

MARIOTTI, Marcelo; MOTTER, Rose Belim. O aprendizado de língua inglesa pelo aluno surdo. **Revista Temas & Matizes**, v. 13, n. 24, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/24464> Acesso em: 06/11/23.

MICCOLI, Laura. **Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira**. In: PAIVA, Práticas de ensino e aprendizagem de inglês, p. 31-49. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MONTEIRO, Silvia Malena Modesto; VIEIRA, Patrícia Araújo; SOUSA, Aline Nunes de. A LSE como ferramenta de ensino de Língua Inglesa para surdos: uma proposta de atividade didática. **Revista Linguagem em Foco**, v.15, n.2, 2023. p. 79-99. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/10600/9309> Acesso em: 06/11/2023.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de; ALMEIDA, Matheus Lucas de. Ensino na era da pandemia: tecnologias no ensino da língua inglesa para surdos. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 66, e16402, p. 1-15, 2022. São Paulo Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/3bMRqcQ4PddDycnqbxVFsWc/?lang=pt#> Acesso em: 06/11/2023.

OLIVEIRA, Valdineide Jesus de; RODRIGUES, Douglas Limas; CARVALHO, Eliana Márcia dos Santos. Inclusão e diversidade breves reflexões acerca do ensino de língua inglesa para estudantes surdos brasileiros. In: **1 SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS**, 2021, Chapecó. **Anais...** Chapecó: UFFS, 2021. n.p.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. **Surdos: o narrar e a política**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 217-226, 2003.

PESSANHA, Anna P. B; SILVA, Solimar P. O ensino de língua inglesa a alunos surdos. **Cadernos do CNLF**, v. XIX, nº 1, p. 140-159, 2015.

PINTO, Francis M. V. S; SILVA, Danilo. Reflexões sobre o ensino de língua inglesa para estudantes surdos brasileiros. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde - Campus Foz do Iguaçu**, v. 18, n. 1, p.126-145, 2016.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 Edição. Novo Hamburgo: Universidade Feevale, 2013.

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

RUBIO, Ana Cláudia F. **Ensino de língua estrangeira e inclusão - Percepções de alunos com surdez ou com deficiência auditiva sobre as aulas de inglês em escolas regulares**. São Paulo: DePT da Biblioteca Comunitária da UFSCar, 2010.

SILVA, Claudney M. O. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos**. 2005. 230 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

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**, v.18, n. 2, p. 6154-6166, 2021.

SOARES, Mariana Luisa Barros. **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, 2022.

SOUSA, Aline Nunes. Reflexões sobre 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**, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014.

SOUZA, Joniery Rubim de *et al.* O ensino da Língua Inglesa para alunos surdos nas escolas de ensino médio da rede pública. **Revista Científica Multidisciplinar**, Maranhão, v.2, n. 5, p. 1-11, 2021.

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

STROBEL, Karin L. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STROBEL, Karin L. **História da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SURDO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2009. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/surdo/>>. Acesso em: 19/07/2023.

TAVARES, Kátia C. A; OLIVEIRA, Ana Paula P. Libras no ensino de inglês mediado pelas novas tecnologias: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 1045-1072, 2014.

TORRES, Elisabeth F; MAZZONI, Alberto A; MELLO, Anahi G. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, v. 33, n. 2, p. 369-385. São Paulo, 2007.