



# REFLEXÕES QUANTO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS AOS SURDOS: EM BUSCA DE PROPOSTAS PLURILINGUES

Fernanda Seidel Bortolotti [\*]

Eliziane Manosso Streiechen [\*\*]

## RESUMO

O conhecimento da Língua Inglesa, principal escolha mundial, quando se trata do aprendizado de uma língua adicional, proporciona acesso às informações e à comunicação em grande parte dos continentes. Contudo, as práticas pedagógicas são fundamentais no processo de ensino/aprendizagem de qualquer língua estrangeira. A adequação dessas práticas permite que alunos surdos também adquiram uma segunda língua. Nessa direção, a presente revisão sistemática tem como intuito analisar o cenário atual das pesquisas na área de ensino de línguas para surdos, particularmente, quanto à adoção de técnicas para ensinar Inglês a estes estudantes. Após seleção, dez produções foram consideradas para o *corpus*. Os resultados revelam que os estudos científicos, bem como as leis, que amparam os direitos dos surdos em sua escolaridade, progrediram ao longo dos anos, o que permite compreender esses processos de forma mais profunda. No Brasil, no que se refere ao ensino de Inglês para surdos, os achados apontam para a necessidade de se adotar a abordagem plurilíngue, considerando a Libras como Língua 1 (L1), o Português como Língua 2 (L2) e o Inglês como Língua 3 (L3) nesse processo.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Ensino de inglês. Plurilinguismo.

[\*] Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-1974-3440>  
E-mail: fernanda.borto@hotmail.com

[\*\*] Docente do Departamento de Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), campus Irati-PR. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR.

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-9919-5797>  
E-mail: eliziane@unicentro.br



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O ensino de Inglês tem se tornado uma prática comum e frequente ao longo dos anos, em grande parte do território mundial. No Brasil, crianças, cada vez mais precoces, passam a ter contato com o idioma, não só em contextos de sala de aula, como também por meio das mídias que as cercam (ÁVILA; TONELLI, 2020). Nas escolas, inúmeras propostas pedagógicas, ditas bilíngues, têm intensificado a carga horária semanal, destinada à língua, especialmente, na rede privada de ensino. O ensino público, todavia, nem sempre segue os mesmos padrões e tendências, impondo a obrigatoriedade da disciplina somente a partir do 6º ano do ensino fundamental, com poucas horas destinadas ao estudo de Inglês (BRASIL, 2016).

Outra discrepância, apontada na literatura, diz respeito às estratégias metodológicas adotadas, sobretudo, quanto à adequação destas, de acordo com as características específicas do alunado. Entende-se que a abordagem do professor afeta diretamente na significação, retenção e uso do conhecimento pelos aprendizes em geral, representando um fator ainda mais relevante às crianças com alguma deficiência, no caso, aqui, os surdos. Segundo Streiechen e Krause-Lemke (2014), um importante passo seria, por exemplo, o entendimento, por parte dos ouvintes, de que os surdos se utilizam de uma outra língua. Com diferenças linguísticas, peculiaridades da escrita e componentes culturais distintos, o próprio Português caracteriza-se como um segundo idioma para os que utilizam a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Dessa maneira, o presente artigo objetiva conhecer a realidade do ensino de Inglês para surdos no Brasil, apontando para as práticas mais recorrentes, de forma a servir como referencial para os interessados em atuar e pesquisar essa temática.

## METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, propõe-se uma revisão sistemática, a partir do Google Acadêmico, por acreditar que tal plataforma é a base de dados que mais reúne resultados de publicações brasileiras. Como palavras-chave foram selecionadas ‘ensino’, ‘inglês’ e ‘surdos’,



filtrando resultados desde o ano de 2010. Após o levantamento das produções científicas sobre a temática, as mesmas passaram por uma nova análise, na qual tomou-se por base os títulos e os resumos dos textos, de modo a confirmar se os mesmos correspondiam aos objetivos delineados para esta investigação. Por fim, dez textos fizeram parte do estudo, dentre eles encontram-se: 3 artigos publicados em revistas; 3 trabalhos publicados em anais de eventos; 3 dissertações e 1 tese. Quanto ao ano de publicação: 3 datavam de 2014, 2 de 2015 e de 2020, restando 1 para cada um dos seguintes anos: 2010, 2012 e 2019. Além disso, contabilizou-se a origem deles, sendo obtidos 2 do estado de Santa Catarina, também 2 do Mato Grosso e 1 para cada um dos seguintes estados: Rio Grande do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás e Pernambuco.

Quanto à metodologia, nota-se um padrão entre Sousa (2014) e Sousa (2015), com preferência da autora por estudos de caso e por trabalhos enquanto professora-pesquisadora. Semelhantemente, Moraes e Cavalcanti (2012) também se responsabilizaram pela criação de momentos de aprendizagem para obtenção de dados que, nesta produção científica, aconteceram por meio do uso de uma ferramenta de bate papo online. Os autores (2012) trabalharam três momentos: uma testagem inicial dos conhecimentos dos alunos, a promoção de dez encontros com o auxílio da plataforma e uma nova aplicação de testes, acompanhada da avaliação dos textos produzidos ao longo das aulas de Inglês.

O principal instrumento de coleta de dados, adotado pelos pesquisadores, foi a entrevista com os professores e/ou intérpretes (BRITO, 2010; CARVALHO, 2014; COLANI; IANUSKIEWITZ, 2019; STEYER, 2020) que, por vezes, foi gravada com recurso, exclusivamente de áudio ou audiovisual, com menor frequência. Aliados às entrevistas, também percebeu-se o uso de outros recursos como a observação, as anotações ou diário de campo, questionários e análise documental. A análise de produções de texto em inglês por parte dos alunos surdos foi realizada por Moraes e Cavalcanti (2012) e Sousa (2015). Souza e Almeida (2014) estabeleceram uma metodologia diferenciada, a partir de abordagem enunciativo-discursiva associada à microgenética, trabalhando, sobretudo, com o estudo das interações estabelecidas em sala de aula.

Pessanha e Silva (2015) e Moraes e Barros (2020) optam por uma abordagem teórica do fenômeno, no caso da última produção especificada, ou seja, uma pesquisa de cunho



bibliográfico e documental. Os demais resultados encontrados também se amparam na teoria pré-existente, porém apresentam, como característica principal, a geração e discussão de novos dados.

Conforme Swales e Feak (2012), acredita-se no potencial da revisão sistemática por sua rigorosidade científica, uma vez que esta evita a tendenciosidade, no momento de escolha das fontes a serem incluídas, e possibilita que o próprio leitor refaça o caminho percorrido para a seleção. Gil (2016) pontua que, adicionalmente, à síntese das referências e seus conteúdos, o autor de uma revisão deve encarregar-se de discutir criticamente o atual estado do problema central.

Com a realização desta pesquisa, espera-se somar às reflexões para a garantia dos direitos da comunidade surda, promovendo o ensino pautado em suas necessidades ao ultrapassar o acesso físico às escolas comuns e tornar essa vivência um cenário real de inclusão. Estima-se que a qualidade do ensino esteja atrelada a um contexto de sala de aula plurilíngue, onde a Libras, o Português e o Inglês se entrelaçam, apoiam-se e desenvolvem-se concomitantemente.

## **APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

O ensino de Inglês para surdos, no Brasil, é concebido como uma temática que, apesar de relevante, ainda necessita ser explorada (BRITO, 2010; SOUSA, 2015; COLANI; IANUSKIEWTZ, 2019), uma lacuna a ser preenchida por pesquisadores engajados na construção de uma proposta de educação humanizadora, com potencial de formação para os indivíduos, prezando sempre pela emancipação e autonomia dos envolvidos (MORAES; BARROS, 2020). Embora o reconhecimento das investigações quanto ao ensino de Português sendo prioridade, acredita-se no avanço paralelo dos estudos das duas línguas adicionais para os surdos - respeitando a Libras como possível ponto de referência na aquisição das demais (SOUSA, 2015). Ou seja, destaca-se o potencial de colaboração das pesquisas relacionadas ao ensino de Inglês para surdos, no aprimoramento das práticas de ensino de Português, em uma relação mútua que inclui também o sentido inverso.



Ao longo dos anos, as legislações e documentos de referência à educação brasileira têm caminhado, mesmo que a passos lentos e, certas vezes, desacertados, na implementação de uma educação inclusiva. Um dos conceitos primordiais, que idealmente guiaria o processo de acolhimento da diversidade nas escolas, seria o de equidade. Com base nele, incluir envolveria pensar em práticas pedagógicas para todos, a partir de suas peculiaridades, adequando a abordagem de acordo com características individuais. Entretanto, pensa-se erroneamente que a inclusão significa tratar todos do mesmo modo, o que acabaria por acentuar as disparidades.

Brito (2010) discorre acerca dos pontos fracos da inclusão para surdos e ouvintes, explorando o sentimento de prejuízo que os professores supõem que os dois tipos de alunos sentem por frequentar salas mistas. Segundo a autora, na realidade, o fenômeno verificado, durante a geração de dados, foi o de projeção dos professores e de suas ideias, como se fossem porta-vozes do alunado. Alguns profissionais entrevistados declararam abertamente a impressão de atraso com a matéria e lentidão de resultados, que seriam solucionados caso os surdos frequentassem salas exclusivas para eles, em escolas com ouvintes.

Carvalho (2014) explica o ensino de Inglês dentro do contexto inclusivo como um ofício complexo em que um grupo acabará excluído, no que diz respeito às habilidades de fala e escuta - questão que será retomada e aprofundada neste artigo. Diante da impossibilidade de atender, ao mesmo tempo, demandas tão distintas, a pesquisadora/participante manifesta sua escolha de privilegiar as especificidades dos não ouvintes que, no entanto, caracteriza-se uma exceção em um universo em que os ouvintes costumam ser o alvo - em especial pela representatividade que possuem nas salas de aula. Na instituição pesquisada, os números descortinavam o inverso, ou, conforme a autora nomeia, um caso de inclusão “ao inverso”, talvez, por ter sido em primeiro lugar uma escola exclusiva para surdos e, depois, passar a matricular ouvintes.

Campello e Rezende (2014) traçam uma discussão a respeito das escolas conhecidas como inclusivas - ou seja, acolhendo surdos e ouvintes - como ambientes interessantíssimos para a inclusão, não só educacional, mas também social dos surdos. Ao dividirem o mesmo espaço com surdos, os ouvintes têm a oportunidade de crescer, respeitando as diferenças, aprender a interagir na Libras, mesmo que minimamente. Porém, ao atentar para aspectos



práticos dessa inclusão, é notório que nem sempre as práticas pedagógicas atendem às necessidades dos dois públicos. Vez ou outra, um dos grupos fica em evidência, sendo alvo de determinadas atividades. Como trabalhar a oratória dos alunos ouvintes em meio aos surdos? Erroneamente, alguns entendem que tratar com igualdade seria incluir, porém o conceito de equidade deveria ser aplicado nesta situação. Assim, o ideal seria fornecer suporte na medida em que é necessário para cada aluno, prezando por suas características peculiares.

Por outro lado, conforme Campello e Rezende (2014), nas escolas bilíngues para surdos, a socialização ocorre somente entre pares semelhantes, sem a aproximação do universo dos ouvintes ao dos surdos e vice-versa. Todavia, é possível que tal segregação tenha vantagens a nível escolar, especificamente, no aprendizado de conteúdos e não tanto à educação global e ao desenvolvimento dos seres humanos. De certo modo, cria-se a falsa impressão de que a sociedade não teria papel fundamental e não se beneficiaria ao envolver-se com os surdos. Porém, já mencionado anteriormente, o professor poderia provar certas vantagens ao trabalhar com um público mais homogêneo, sendo possível o planejamento de atividades ligadas às potencialidades e fraquezas dos surdos.

A “exclusão dos incluídos” (FACCI; MEIRA; TULESKI, 2012) costuma ser vivida pelos surdos pela impossibilidade de interação com os alunos ouvintes e com os professores das disciplinas, situação designada por Pessanha e Silva (2015) um isolamento linguístico-social. Um dos auge da discriminação pode ser constatado na Base Comum Curricular (BRASIL, 2017), documento central para a educação básica. Nele a Libras é concebida como linguagem, restringindo sua autonomia no sistema linguístico (MORAES; BARROS, 2020). Por direito, assegurado pela Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), ela deveria ser reconhecida como língua de expressão e comunicação.

O seu reconhecimento deve ser um dos passos na busca pela qualidade do ensino, considerando os conhecimentos da Libras e do Português que os estudantes surdos de Inglês possam possuir. Além do uso de Libras, o Português é recomendado pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) a fazer parte do processo de escolarização dos surdos brasileiros devido ao potencial visual/gráfico enquanto modalidade escrita. Sousa (2014) comenta acerca da relevância da elaboração do currículo com propostas visuo-espaciais, uma vez que o mundo é apreendido por este público por meio do canal visual. Em outras palavras, enquanto o ouvinte



pode se basear nas modalidades de fala e audição, para o surdo os aspectos visuais são mandatórios no processo de aprendizagem.

Para Steyer (2020), ao acrescentar ilustrações e a Libras no material de Português (ou outras línguas), é imprescindível que o conteúdo pertença ao cotidiano do aluno e as imagens precisam ser escolhidas meticulosamente para facilitar a reflexão. Há alguns anos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) ratificam que os elementos visuais da Libras devem ser somados ao repertório das práticas pedagógicas, bem como os textos.

Conforme citado anteriormente, em salas de aula que se dizem inclusivas, verifica-se a dificuldade, se não a ausência, do trabalho com as habilidades de comunicação oral e compreensão auditiva do Inglês. Carvalho (2014), pesquisadora/participante, adota em sua prática sobretudo o ensino da forma escrita da língua estrangeira (LE), com foco na gramática e vocabulário, trabalhando com tradução de frases e outros exercícios. Assim, os textos ganham espaço nas aulas para escapar das habilidades intangíveis aos surdos, evitando que se sintam desconfortáveis ou excluídos.

Todavia, sabe-se que mesmo a escrita em Português pode se apresentar desafiadora para os surdos, uma vez que a aprendizagem da modalidade não acontece naturalmente. Garstka e Streiechen (2013) auxiliam no entendimento de que os surdos adotam uma língua de sinais para se comunicar e, quando almejam escrever, precisam, primeiramente, aprender a representação escrita das línguas orais. A ausência de familiaridade com a produção de sons e as práticas orais submetem os surdos a condições sistemáticas e não espontâneas de ensino. Porém, os professores não devem encarar as dificuldades como um empecilho, mas sim uma oportunidade de revisão e reflexão quanto às suas práticas (CARVALHO, 2014).

Em seus estudos, Brito (2010) verificou o mesmo fenômeno de exclusão das habilidades de fala e escuta, que dão lugar aos exercícios de leitura e interpretação. Em um contexto de sala de aula, exclusivamente com ouvintes, contudo, a tendência para o ensino de LE mais atual e em contínua ascensão, envolve a abordagem comunicativa em sua total potencialidade (leia-se, envolvendo as quatro habilidades). No cotidiano da rede básica de ensino, não só em turmas mistas, os relatos apontam a dificuldade na aplicação da teoria à prática. Muitos professores admitem fazer o que está ao alcance deles, mas entendem que,



somente nos cursos livres de contraturno, seja possível seguir uma abordagem comunicativa, considerada a responsável pelo aprendizado efetivo.

Somada à comunicativa para a LE, sob o ponto de vista do ensino de Libras, a abordagem corrente mais indicada intitula-se Bilíngue (CARVALHO, 2014; SOUSA, 2014; SOUZA; ALMEIDA, 2014; SOUSA, 2015; PESSANHA; SILVA, 2015; COLANI; IANUSKIEWITZ, 2019; STEYER, 2020). Historicamente, existiram duas outras fases, com características do pensamento, em cada período, acerca do ideal de educação para o respectivo público. A primeira proposta chamava-se Oralista, que se apoiava no modelo clínico a fim de defender a necessidade de reabilitação e transformou as escolas em centros de tratamento. As estratégias terapêuticas envolviam o uso forçado dos mecanismos da fala e a restrição da língua de sinais (LS), sendo seu insucesso, notado após anos de fracasso, que levaram à evasão escolar de um grande contingente de alunos. O II Congresso Internacional de Professores de Surdos, em Milão, realizado em 1880, foi um evento marcante para o fortalecimento das práticas oralistas e o apagamento da LS. Porém, a maioria dos participantes eram ouvintes, com uma visão distorcida de superioridade da língua oral.

Em seguida, a filosofia da Comunicação Total (CT) passou a aceitar o uso de gestos e mesmo dos sinais, no entanto incluía, concomitantemente, estímulos orais e de leitura labial. Esse tipo de comunicação defendia o uso da LS pela não interferência dela no desenvolvimento escolar das crianças, pois se tratava de uma língua completa. Contudo, continuava a apostar na oralização, ainda que esta não fosse mais o único foco das práticas educacionais. A CT possibilitou a comunicação entre surdos e ouvintes de certo modo, mas seu descontinuo passou a ser indicado, a partir do entendimento da inviabilidade do uso da Libras paralela ao Português (ou qualquer outra língua), pois nenhum sujeito conseguiria oralizar e sinalizar ao mesmo tempo (PESSANHA; SILVA, 2015).

Apesar da impossibilidade de comunicação síncrona em duas línguas, o suporte de uma antiga para a aquisição de outra nova deve ser considerado. Nesse sentido, Carvalho (2014) depõe sobre a vantagem de o aluno surdo, que já é usuário do Português escrito, ao aprender o Inglês na mesma modalidade. As estratégias de aprendizagem podem ser facilitadoras uma vez que se trata do mesmo aspecto das duas línguas - o escrito. Sousa (2015) e Moraes e Cavalcanti (2012) classificam essa interferência como interlinguística, ou





seja, quando saberes de outras línguas são aplicados em uma. Mesmo que inicialmente signifique um erro, a generalização do uso de conhecimentos específicos do Português para o Inglês revela uma tentativa de uso.

Sousa (2014) defende que mesmo a Libras, com características visuo-espaciais, é uma aliada ao aprendizado do Português e do Inglês. O ensino comunicativo de línguas valoriza os conhecimentos linguísticos anteriores, por mais diversos que sejam, especialmente os advindos da língua materna. Em oposição às teorias que sugerem a proibição das demais línguas, para estimular esta, em foco, explora-se o potencial do contraste entre elas.

A abordagem comunicativa motiva os alunos a fazerem uso da(s) língua(s), apropriando-se, cada vez mais, adequadamente e com autenticidade. Segundo a Teoria Sociocultural, a interação com os pares (especialmente os mais experientes), leva à aprendizagem e, posteriormente, ao desenvolvimento do indivíduo, o que justifica o caráter indispensável do ato de comunicar-se (STEYER, 2020). Vygotsky, responsável pela teoria, afirma que cabe ao professor, enquanto sujeito conhecedor, construir os caminhos para ensinar seus alunos, explorando os recursos didático-culturais de cada um (SOUSA; ALMEIDA, 2014) e seus interesses - como observaram Moraes e Cavalcanti sobre o engajamento dos alunos diante do uso de ferramentas tecnológicas.

No ambiente familiar, os pais ou responsáveis ocupam esse papel, mas, na vida escolar, os professores são fundamentais para amparar o desenvolvimento de seus alunos. Ao adotarem estratégias como as de cópia (CARVALHO, 2014) e de repetição ou memorização (STEYER, 2020), os profissionais da educação apostam em uma aproximação superficial e, muitas vezes, desprovida do sentido que idealizam. É digno de ser citado que, quando se escreve sobre práticas descompassadas, não há como julgar ou desmotivar o trabalho destes profissionais. Sabe-se que as condições impostas aos que trabalham com a educação, frequentemente, encontram-se longe das ideais, sendo exemplo, a falta de materiais para o ensino de Inglês aos surdos (STEYER, 2020).

A formação de professores, fundamental para a garantia de uma educação de qualidade, é talvez uma das questões que merece maior atenção na área do ensino de Inglês para surdos. Brito (2010) exemplifica o apagamento dos não-ouvintes, quando na legislação garante-se o atendimento educacional especializado (AEE), mas, nas instituições de ensino



superior, grande parte das licenciaturas plenas não contemplam a preparação para o ensino inclusivo - ou, quando fazem, acaba sendo de forma insatisfatória em diversos aspectos. Sob a perspectiva do trabalho com surdos, até mesmo preocupações recorrentes quanto à necessidade e dificuldade dos professores se expressarem, como ditos nativos na LE - conceito que tem sido revisado e abolido em publicações dos últimos anos - caem por terra para ceder lugar a demandas peculiares e, talvez, mais desafiadoras. Steyer (2020) lembra que há ainda indagações anteriores ao ensino de Inglês para surdos, abarcando a ausência de profissionais capacitados para a atuação com o Português e o desafio de ensinar línguas em modalidades diferentes representa.

Inclui-se a situação da formação dos tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS) a ser revista, segundo Pessanha e Silva (2015) e outros pesquisadores que se dedicam a fazer. Com frequência, encarregados, inadequadamente, como únicos responsáveis por conectar o surdo aos ouvintes e vice-versa, o TILS nem sempre possui conhecimento específico para facilitar a aquisição da LE. Como deve agir o intérprete se o professor fala em inglês? Considerando que saiba a LE, deve traduzir para Libras? Nesse caso o surdo estará recebendo estímulo em Libras? E nas situações em que o intérprete não domina a língua-alvo da aula, como reagir? Sousa (2015) apresenta tais questionamentos, porém muitos outros caberiam aqui.

O presente artigo não procurou, em nenhum momento, esgotar as inúmeras discussões que cabem acerca do ensino de inglês para surdos no Brasil. Ao reunir os principais resultados das pesquisas que compuseram o *corpus*, objetivou-se apontar para o estado atual do conhecimento desta temática em nosso país, evidenciando conquistas alcançadas e outras dignas de debate, em busca de soluções mais acertadas e posterior luta para a devida implementação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente revisão sistemática foi proposta a partir do conhecimento da existência de uma lacuna nos estudos acerca do ensino de inglês para surdos no Brasil. Ao longo do texto, discorreu-se sobre a existência de teorias e legislações que, por vezes, atendem à demanda do



público e dos profissionais responsáveis pela educação dos mesmos, as quais, todavia, não são verificadas na prática, conforme se idealiza no papel. Notou-se que a fragilidade das propostas de inclusão, no caso das salas de aula mistas, que afastam-se do que o conceito de equidade prega e acabam por reforçar a exclusão - afetando também os ouvintes e aumentando a distância entre eles e os surdos. Os entraves parecem englobar tanto os problemas de ensino de LE, em linhas gerais neste país, quanto a atuação com públicos específicos. Envolvem, ainda, não só o trabalho com a disciplina de Inglês, como preocupações diversas existentes no que tange às demais disciplinas.

Ressaltou-se a importância de abordagens e metodologias atuais nos dois âmbitos: quanto ao ensino de Inglês, prezando pelo ensino comunicativo (com foco na interação); e sobre a Libras, enfatizando a necessidade de uma aproximação bilíngue (valorizando a língua de sinais em sala de aula). Aliados à qualidade do ensino, pontuou-se o uso de materiais adequados - embora frequentemente não disponíveis ou inexistentes. Por último, a formação de professores e intérpretes foi colocada em pauta sendo um dos cerne da discussão proposta.

A prática plurilíngue, a qual buscava-se verificar, foi percebida no discurso dos diversos autores contemplados como a melhor saída - senão única - para um ensino efetivo de Inglês para surdos. A valorização da Libras e do Português revelaram-se como caminhos para o ensino de Inglês, uma forma de conectar novos repertórios a eventuais saberes consolidados. Ao lado das potencialidades, fragilidades foram nomeadas, não como argumentos a serem utilizados para justificar uma postura conformista ou elementos desmotivadores, mas combustível para pesquisas futuras. O caminho que a educação, inclusiva e linguística, percorreu é digno de reconhecimento e os avanços devem servir de guia para a busca de novas conquistas. Aprimoramentos que serão sempre inerentes àqueles que almejam uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS

- ÁVILA, Paula Aparecida; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. As motivações para a implementação do ensino de língua inglesa nos anos iniciais de escolarização em uma escola municipal pública. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 42, n. 1, p. 1-10. Maringá, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/50986/751375150052>. Acesso em: 13 fev. 2021.
- Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 31, n. 2, p. 74-88, maio/ago., 2022*



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basecurricular.portalsas.com.br/wp-content/uploads/2018/04/Base-Documento-Completo.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 13 fev. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <https://www.apostilasopcao.com.br/arquivos-opcao/erratas/11197/69245/parametros-curriculares-nacionais-terceiro-e-quarto-ciclos-do-ensino-fundamental.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BRITO, Rejane Cristina de Carvalho. **Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos**. Orientadora: Maralice de Souza Neves. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

CARVALHO, Raquel Araújo Mendes de. **Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos**. Orientadora: Dilys Karen Rees. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, p. 71-92. Curitiba, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2021.

COLANI, Pedro; IANUSKIEWTZ, Andréia Dias. Reflexões sobre o ensino-aprendizagem de inglês para surdos. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA – EnICT, 4., 2019, Araraquara. **Anais [...]**. Araraquara, 2019. Disponível em:



<https://arq.ifsp.edu.br/eventos/index.php/enict/4EnICT/paper/view/404>. Acesso em: 03 fev. 2021.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos” – uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos**. 2. ed. Maringá: EDUEM, 2012.

GARSTKA, Rodrigo; STREIECHEN, Eliziane Manosso. A escrita de sinais no contexto inclusivo brasileiro. **Revista Interlinguagens**, Irati, v. 1, n. 4, p. 166-184, 2013. Disponível em: <https://revistainterlinguagens.blogspot.com/2017/09/>. Acesso em: 03 fev. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MORAES, Antônio Henrique Coutelo de; CAVALCANTI, Wanilda Maria Alves. Uma experiência de ensino de inglês para surdos: novas possibilidades de aquisição de fluência. In: JORNADA DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE, 24., 2021, Natal. **Anais [...]**. Natal, 2012. Disponível em: <http://gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/Arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/Aquisi%C3%A7%C3%A3o%20de%20ensino%20de%20L%C3%ADnguas%20adicionais/Ant%C3%B4nio%20e%20Wanilda%20-%20UMA%20EXPERI%C3%8ANCIA%20DE%20ENSINO.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.

MORAES, Antônio Henrique Coutelo de; BARROS, Solange Maria de. Reflexões sobre políticas que orientam o ensino de inglês para surdos no Brasil. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 8, n. 3, p. 190-206, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/11236>. Acesso em: 06 fev. 2021.

PESSANHA, Anna Paula Bahia; SILVA, Solimar Patriota. O ensino de língua inglesa a alunos surdos. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 19., 2015, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xix\\_cnlf/cnlf/10/011.pdf](http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/10/011.pdf). Acesso em: 06 fev. 2021.

SOUSA, Aline Nunes de. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, p. 1015-1044. Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop6114.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2021.

SOUSA, Aline Nunes de. **Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)**. Orientadora: Ronice Müller de Quadros. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Sebastiana Almeida; ALMEIDA, Sérgio Henrique de Souza. Leitura-escrita em inglês com surdos: uma abordagem dialógica. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 10, p. 140-148, 2014. Disponível em:



<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/1397>. Acesso em: 06 fev. 2021.

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

STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica.

**Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, p. 957-986, 2014.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/qmLbFqKMTNf6DJ9rPG3jHXk/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 13 fev. 2021.

SWALES, John M.; FEAK, Christine B. **Academic writing for graduate students: Essential tasks and skills**. 3. ed. Ann Arbor, EUA: University of Michigan Press, 2012.

## **CONSIDERATIONS ABOUT PEDAGOGICAL PRACTICES TO TEACH ENGLISH TO DEAF PEOPLE: LOOKING FORWARD PLURILINGUAL PROPOSALS**

### **ABSTRACT**

The knowledge about English, the main worldwide choice when it comes to learning an additional language, enables access to information and communication in a great part of the continents. However, pedagogical practices represent a fundamental role in the process of learning and teaching any foreign language. The appropriateness of these practices allows deaf students to acquire a second language as well. That being said, this systematic review aims to analyze the current scenario of research regarding language teaching to deaf people, particularly about adopting techniques to teach English to these students. After a selection, ten productions were considered for the corpus. The results show that the scientific studies and laws supporting deaf people education progressed along the years, implying a deeper understanding about these processes. To cover English teaching to deaf in Brazil, the findings point to adopting a plurilingual approach as a must, considering Libras as a First Language (L1), Portuguese as a Second Language (L2) and English as a Third (L3).

**Keywords:** Education of deaf people; English teaching; Plurilinguism.



**REFLEXIONES ACERCA DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS PARA LA  
ENSEÑANZA DE INGLÉS PARA SORDOS: EN BUSCA DE PROPUESTAS  
PLURILÍNGUES**

**RESUMEN**

El conocimiento del idioma inglés, que se sitúa como una de las lenguas más elegidas cuando se trata de aprender un idioma adicional, brinda acceso a la información y la comunicación en la mayoría de los continentes. Sin embargo, la adecuación de prácticas pedagógicas son fundamentales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de cualquier lengua extranjera. En el caso de alumnos sordos, la adecuación de estas prácticas les puede permitir que también adquieran otras lenguas. En esa dirección, la presente revisión sistemática tiene como objetivo analizar el escenario actual de la investigación en el área de enseñanza de lenguas para sordos, particularmente en lo que respecta a la adopción de diferentes técnicas para enseñar inglés para estos estudiantes. Después de una selección, se consideraron diez producciones para el corpus. Los resultados muestran que los estudios científicos, así como las leyes que sostienen los derechos de los sordos en su escolarización, han avanzado a lo largo de los años, lo que permite comprender estos procesos de forma más profunda. En Brasil, en cuanto a la enseñanza del inglés para sordos, los hallazgos apuntan a la necesidad de adoptar un enfoque plurilingüe, considerando Libras como Lengua 1 (L1), Portugués como Lengua 2 (L2) e Inglés como Lengua 3 (L3) en este proceso.

**Palabras clave:** Educación para sordos; Enseñanza del inglés; Plurilingüismo.

---

Submetido em: maio de 2022.

Aprovado em: julho de 2022.

Publicado em: agosto de 2022.