R E V I S T A
ESPAÇO

n.
65

período
jul-dez

ano
2026

ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA APRENDIZES SURDOS: ANÁLISE DE TEMAS E PROBLEMAS

Teaching English to Deaf Learners: An Analysis of Themes and Issues





Marceli Teixeira Cardoso[1]





João Paulo da Silva Nascimento[2]





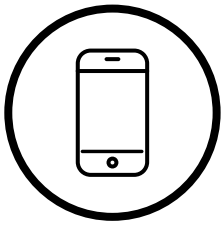
Roberto de Freitas Junior[3]

[1] Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; marceliteixeira@letras.ufrj.br
[2] Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; jpn0401@gmail.com
[3] Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; robertofrei@letras.ufrj.br

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

RESUMO
Este artigo apresenta uma revisão de literatura de natureza qualitativa e descritivo-analítica, cujo objetivo é mapear e discutir a produção acadêmica recente sobre o ensino de língua inglesa para surdos. O *corpus* é composto por um recorte de 06 estudos entre os 246 publicados entre 2020 e 2025, selecionados do Google Acadêmico com base na pertinência temática, relevância acadêmica e alinhamento com perspectivas bilíngues que compreendem a surdez como diferença linguística e cultural. A análise, realizada por meio de leitura analítica e categorização temática, permitiu identificar tendências teóricas, metodológicas e pedagógicas recorrentes. Os resultados evidenciam convergência dos estudos quanto à crítica a concepções ouvintistas de ensino de línguas, ao reconhecimento da Libras como L1 e à compreensão do inglês como língua adicional, bem como à identificação de lacunas na formação inicial e continuada de professores de inglês para o trabalho com estudantes surdos.
Palavras-chave: Ensino de inglês; Aprendizes surdos; Educação bilíngue

ABSTRACT
This article presents a qualitative, descriptive-analytical literature review aimed at mapping and discussing recent academic research on the teaching of English to deaf learners. The *corpus* comprises a sample of six studies selected from the 246 publications identified between 2020 and 2025 in Google Scholar, based on thematic relevance, academic significance, and alignment with bilingual perspectives that understand deafness as a linguistic and cultural difference. The analysis, conducted through analytical reading and thematic categorization, enabled the identification of recurring theoretical, methodological, and pedagogical trends. The findings reveal a convergence among the studies in their critique of audist approaches to language teaching, their recognition of Libras as the learners' L1, and their understanding of English as an additional language. They also highlight gaps in both pre-service and continuing education for English teachers working with deaf students.
Keywords: English language teaching; Deaf learners; Bilingual education



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK
https://youtu.be/1tJYg6cRgcc?si=11g4dateiHsG1SL4

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras ocupa lugar central nas políticas educacionais contemporâneas, especialmente em um contexto marcado pela intensificação dos fluxos globais de informação, cultura e comunicação (Oliveira, 2020). De acordo com Moita Lopes (2008), no Brasil, o inglês consolidou-se como a principal língua estrangeira ensinada na educação básica, sendo frequentemente associado à ampliação de oportunidades acadêmicas, profissionais e sociais. No entanto, quando se trata da educação de estudantes surdos, o ensino de inglês apresenta desafios específicos que exigem abordagens pedagógicas diferenciadas e sensíveis às particularidades linguísticas desse público (Kühl; Denardi, 2018).

A educação de surdos, historicamente marcada por disputas metodológicas e conceituais, tem avançado, nas últimas décadas, a partir do reconhecimento das línguas de sinais como línguas naturais, completas e fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos sujeitos surdos (Nascimento, 2025b). No contexto brasileiro, a Libras foi reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão da comunidade surda por meio da Lei 10.436/2002, o que impulsionou a adoção de propostas educacionais bilíngues, nas quais essa língua assume o papel de L1 e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, considerada

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

como L2.

Nesse cenário pretensamente bilíngue, autores como Dias e Schmidt (2019) e Carvalho, Cavalcanti e Silva (2019) destacam que o ensino de uma língua estrangeira moderna, como o inglês, passa a configurar-se como uma língua adicional (LA) no percurso escolar do estudante surdo a partir de nuances distintas se comparado à educação de ouvintes. Contudo, essa condição impõe desafios pedagógicos relevantes, uma vez que o ensino de inglês, em geral, é estruturado a partir de pressupostos voltados a aprendizes ouvintes, com ênfase em habilidades auditivas, fonológicas e orais, que não correspondem às experiências linguísticas da maioria dos estudantes surdos.

Além disso, com base em Sousa (2014), observa-se que muitos estudantes surdos enfrentam dificuldades relacionadas à alfabetização e ao domínio da língua portuguesa escrita, o que impacta diretamente o aprendizado de línguas estrangeiras ensinadas predominantemente nessa modalidade. Assim, o ensino de inglês para surdos demanda não apenas adaptações metodológicas, mas uma reflexão sobre os processos de mediação linguística, os recursos didáticos utilizados e a formação dos professores envolvidos.

Menciona-se, ainda, que apesar da crescente produção acadêmica no campo da educação de surdos e da Linguística Aplicada, ainda são escassos os estudos que abordam de forma sistemática o ensino de inglês para estudantes surdos no contexto brasileiro, como debatem Corrêa e Lessa (2021). Muitas práticas pedagógicas permanecem pouco documentadas, e os professores, frequentemente, atuam sem respaldo teórico ou metodológico suficiente para orientar suas escolhas didáticas. Diante disso, torna-se relevante investigar o que a literatura tem apontado sobre o ensino de inglês para surdos, seus desafios, estratégias e resultados.

Considerando o contexto da educação bilíngue de surdos e as especificidades do ensino de línguas estrangeiras modernas, este trabalho se concentra na seguinte questão: como a literatura acadêmica tem abordado o ensino de inglês para estudantes surdos e quais estratégias pedagógicas são apontadas como mais adequadas para esse contexto? Desta pergunta, desdobra-se o seguinte objetivo geral: analisar a produção acadêmica sobre o ensino de inglês para estudantes surdos, com foco nos desafios, nas estratégias pedagógicas e nas contribuições da educação bilíngue. A partir disso, fixamos como compromissos específicos: (a) discutir as bases teóricas da educação bilíngue de surdos e suas implicações para o ensino de línguas; (b) identificar os principais desafios relatados na literatura acerca do ensino de inglês para estudantes surdos; e (c) refletir sobre as contribuições e limitações das pesquisas existentes para a prática docente.

Este trabalho, portanto, está organizado em três seções além desta introdução e das considerações finais. A primeira ressalta a surdez como diferença linguística e não como deficiência, dada a importância dessa afirmação para se debater o ensino de línguas estrangeiras modernas para surdos. A segunda apresenta um debate sobre o ensino de línguas estrangeiras para aprendizes surdos. Em continuidade, a terceira aborda o ensino de inglês para estudantes surdos, com base em uma revisão de literatura de seis trabalhos atuais.

AINDA É PRECISO ADVOGAR PELO ÓBVIO

A compreensão da surdez tem sido historicamente marcada por disputas conceituais (Nascimento; Baalbaki; Anachoreta, 2025). Conforme Nascimento (2025b), durante longo período, predominou uma concepção patológica da surdez, segundo a qual a ausência da audição era entendida como um déficit orgânico responsável por comprometer o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social do indivíduo surdo. Para Gesser (2009), essa perspectiva, fortemente ancorada no discurso médico-reabilitador, sustentou práticas educacionais excludentes e produziu representações sociais que associaram a surdez à incapacidade e à

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

deficiência.

Em contraposição a esse paradigma, consolida-se, sobretudo a partir do final do século XX, uma abordagem que concebe a surdez como uma diferença linguística e cultural: o bilinguismo. Para autores como Gesser (2009) e Nascimento (2025b), nessa perspectiva, o foco desloca-se da ausência da audição para a presença de uma língua viso-gestual plenamente estruturada e de uma comunidade que compartilha práticas culturais, valores e formas específicas de interação social. Conforme argumentam esses autores, essa mudança epistemológica exige romper com concepções naturalizadas pelo senso comum e reconhecer que a surdez não define uma falta, mas uma condição de existência mediada por uma língua de modalidade distinta da oral-auditiva, majoritária.

A legitimação das línguas de sinais como línguas naturais constitui um dos pilares dessa virada conceitual. Estudos linguísticos demonstram que tais línguas apresentam organização fonológica, morfológica, sintática e semântica próprias, sendo regidas por princípios estruturais comparáveis aos das línguas orais-auditivas (Stokoe, 1960; Quadros; Karnopp, 2004). A descrição dessas línguas evidencia que se tratam de sistemas linguísticos complexos, sujeitos à variação, mudança e processos linguísticos, afastando definitivamente a ideia de que seriam códigos rudimentares ou auxiliares (Nascimento, 2025a).

Nesse sentido, a crença na universalidade das línguas de sinais revela-se tão infundada quanto a ideia de uma língua oral universal. Assim como as línguas orais-auditivas, as línguas de sinais são produtos históricos e culturais, desenvolvidos em comunidades específicas e marcados por convenções compartilhadas. Portanto, a noção de uma língua de sinais única e universal apaga a diversidade linguística existente entre comunidades surdas e reforça uma visão simplificadora que ignora a complexidade desses sistemas linguísticos (Gesser, 2009).

Outro mito recorrente diz respeito à suposta ausência de gramática nas línguas de sinais. Tal concepção ignora décadas de pesquisas que demonstram que essas línguas apresentam regras combinatórias, categorias gramaticais e mecanismos produtivos de formação de sentido. A iconicidade, frequentemente apontada como argumento para desqualificá-las, não compromete sua natureza linguística, uma vez que também está presente, em diferentes graus, nas línguas orais-auditivas, como mostram diversos estudos de viés funcionalista. Como observam Gesser (2009) e Nascimento (2025a), a presença de motivação icônica não elimina a arbitrariedade nem reduz a capacidade de abstração das línguas de sinais.

A discussão sobre a escrita das línguas de sinais também se insere nesse debate. A ideia de que uma língua sem sistema de escrita seria, por definição, incompleta ou inferior reflete um privilégio histórico conferido às línguas orais-auditivas em sociedades grafocêntricas. Embora as línguas de sinais tenham se desenvolvido majoritariamente em contextos de oralidade visual, isso não diminui sua complexidade nem sua legitimidade. Pelo contrário, a emergência de sistemas de notação e de estudos sobre o registro das línguas de sinais reforça o reconhecimento de sua natureza linguística e amplia as possibilidades de documentação e transmissão cultural (Gesser, 2009).

A compreensão da surdez como diferença implica, ainda, reconhecer a existência de uma cultura surda, organizada a partir de experiências visuais compartilhadas e de uma língua comum. Nessa perspectiva, o silêncio não é concebido como ausência ou privação, mas como condição constitutiva de uma forma específica de interação com o mundo. Conforme argumenta Laborit (1994), a experiência surda não é marcada pela falta, mas pela diferença, sendo a exclusão social resultado das barreiras impostas por uma sociedade que privilegia a audição como norma.

Essa concepção cultural permite compreender que grande parte das dificuldades enfrentadas por pessoas surdas decorre da falta de acessibilidade linguística e não da surdez em si. A negação do acesso precoce à língua de sinais, a imposição de modelos educacionais

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

centrados exclusivamente na oralidade e a ausência de ambientes linguísticos adequados comprometem o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos sujeitos surdos. Assim, o chamado "déficit" não é intrínseco ao indivíduo, mas produzido socialmente pela exclusão linguística (Baalbaki, 2016).

No campo da linguagem, essa discussão manifesta-se também no uso de terminologias inadequadas (Cromack, 2004). Expressões como "surdo-mudo" ou "deficiente auditivo" refletem concepções equivocadas sobre a surdez e reforçam estigmas historicamente construídos. A mudez não constitui uma característica inerente à surdez, mas uma consequência da ausência de acesso a uma língua plenamente adquirida. Do mesmo modo, o termo "deficiente auditivo" ancora-se em uma lógica patológica que reduz a surdez a uma falha orgânica, apagando sua dimensão linguística e cultural. Nesse contexto, o uso do termo "surdo" afirma uma identidade e rompe com o paradigma deficitário (Gesser, 2009).

A oposição entre uma concepção patológica e uma concepção cultural da surdez torna-se particularmente evidente no campo educacional, pois políticas e práticas baseadas no oralismo, ao priorizarem exclusivamente a fala e a leitura labial, desconsideram evidências científicas sobre a importância da língua de sinais para o desenvolvimento pleno do sujeito surdo. Em contrapartida, abordagens bilíngues reconhecem a língua de sinais como L1 do surdo e a língua majoritária da sociedade como L2, a ser aprendida por meio de práticas mediadas e contextualizadas (Quadros, 2006; Gesser, 2009).

A crítica à medicalização da surdez insere-se nesse mesmo debate (Nascimento, 2025b). Procedimentos como o implante coclear, frequentemente apresentados como solução universal para a surdez, não podem ser compreendidos como uma "cura", mas como uma possibilidade entre outras. A adoção desse recurso envolve fatores biológicos, sociais, culturais e subjetivos, além de não eliminar a necessidade do acesso à língua de sinais. Como destaca Gesser (2009), a imposição de uma lógica medicalizante tende a reforçar a ideia de normalização, em detrimento do reconhecimento da diversidade linguística e cultural.

Ao reconhecer a centralidade da língua na constituição do sujeito, torna-se evidente que é por meio dela que se constroem identidades, vínculos sociais e formas de compreensão do mundo. Negar ao surdo o acesso pleno à língua de sinais implica restringir sua participação social e comprometer seu desenvolvimento integral. A língua de sinais, nesse sentido, não é apenas um meio de comunicação, mas um elemento estruturante da subjetividade e da vida social do sujeito surdo (Cromack, 2004).

Com efeito, a concepção da surdez como diferença permite situar as conquistas recentes da comunidade surda em um processo histórico de luta por reconhecimento. A oficialização da Libras (Brasil, 2002; 2005), sua inserção em contextos educacionais formais (Brasil, 2021), a garantia do direito à tradução-interpretação (Brasil, 2010; 2023) e a ampliação do debate público sobre acessibilidade linguística (Brasil, 2015) representam avanços atuais significativos. No entanto, tais conquistas coexistem com desafios persistentes, os quais exigem a continuidade de ações políticas, acadêmicas e sociais comprometidas com a inclusão e com o respeito à diversidade linguística (Nascimento, 2023).

Assim, compreender a surdez como diferença e não como deficiência implica assumir uma perspectiva que reconheça a pluralidade das experiências humanas, sobretudo no âmbito linguístico. Trata-se de afirmar que a diversidade linguística não constitui um obstáculo, mas um patrimônio, e que o reconhecimento da cultura surda contribui para uma concepção ética e democrática da linguagem, da educação e da sociedade. Nesse sentido, essa compreensão torna-se condição indispensável para refletir criticamente sobre o ensino de inglês para surdos, uma vez que desloca o foco de práticas compensatórias ou remediadoras para propostas pedagógicas que reconheçam a língua de sinais como L1 desses sujeitos e o inglês como LA. Tal perspectiva leva à consideração da especificidade da modalidade viso-gestual,

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

da centralidade da mediação visual, do papel da multimodalidade e da necessidade de práticas baseadas no uso significativo da linguagem, de modo a garantir que o ensino de inglês não reproduza lógicas excludentes, mas se constitua como espaço de ampliação de repertórios linguísticos, de participação social e de acesso crítico a diferentes esferas discursivas.

ENSINO DE LA PARA SURDOS: APORTES RECENTES

O ensino de LA para surdos configura-se como um campo de investigação e de prática pedagógica que impõe revisão de pressupostos tradicionalmente naturalizados nos estudos de linguagem e no ensino de línguas (Pessanha; Silva, 2019). Diferentemente do ensino voltado a aprendizes ouvintes, essa área demanda a problematização de noções como oralidade, pronúncia, fluência e competência comunicativa, uma vez que tais conceitos foram historicamente formulados a partir de experiências auditivo-orais da linguagem.

Assim, conforme Lebedeff e Santos (2014), discutir o ensino de LA para surdos implica questionar concepções de língua, de aprendizagem e de sujeito, considerando a centralidade da experiência visual, da língua de sinais e das trajetórias educacionais marcadas por exclusão linguística.

A literatura especializada parece ser consensual ao apontar que o acesso pleno a uma língua natural, geralmente uma língua de sinais, constitui condição fundamental para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do sujeito surdo e, consequentemente, para a aprendizagem de LA. Como dissemos, a perspectiva bilíngue compreende a língua de sinais como L1/língua de instrução, enquanto a língua majoritária escrita e as demais línguas estrangeiras são aprendidas como LA, sobretudo por meio da modalidade escrita. Dessa forma, essa concepção desloca o foco das limitações sensoriais para as condições de acesso à linguagem e à educação linguística (Freitas Jr.; Soares; Nascimento, 2020; 2021).

A LA, então, passa a ser concebida como um sistema linguístico a ser interpretado, analisado e utilizado funcionalmente em atividades de leitura e escrita, mediadas ou não pela língua de sinais. Isso posto, o ensino deixa de ser um processo de mera adaptação de metodologias pensadas para ouvintes e passa a exigir propostas didáticas coerentes com a experiência linguística do aprendiz surdo (Pessanha; Silva, 2019).

É nesse cenário em que se inserem os dois volumes da obra *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas* (Freitas Jr.; Soares; Nascimento, 2020; 2021), que se consolidam como referências fundamentais para a compreensão dos processos de aprendizagem de LA por surdos. Embora a coletânea tenha como foco principal o português escrito, os achados nelas apresentados extrapolam esse domínio e oferecem contribuições diretas para o ensino de línguas estrangeiras modernas. Como indicam Cezário, Gomes e Ely (2021), os capítulos que compõem os volumes articulam discussões teóricas, análises empíricas e reflexões pedagógicas, evidenciando a complexidade dos percursos bilíngues de aprendizes surdos.

Um dos aportes centrais da obra consiste na crítica à noção tradicional de erro na escrita de aprendizes surdos, recuperando estudos como os de Freitas Jr. *et. al* (2018), Nascimento, Freitas Jr. e Soares (2019; 2020) e Nascimento (2020). Em oposição a abordagens normativas, os estudos reunidos nos volumes propõem interpretar as produções escritas como evidências de processos cognitivos legítimos, marcados por estratégias de transferência linguística, analogia e reanálise estrutural. Conforme argumentam os autores, aquilo que frequentemente é classificado como “desvio” deve ser compreendido como resultado de um percurso bilíngue específico, no qual a língua de sinais desempenha papel central na organização do pensamento e na construção do sentido (Freitas Jr.; Soares; Nascimento, 2020; 2021).

Com efeito, essa perspectiva dialoga diretamente com abordagens funcionalistas e ba-

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

seadas no uso, segundo as quais a aprendizagem linguística ocorre de forma gradual, sensível à frequência, à experiência e aos contextos de uso. Os dados analisados nos volumes revelam que aprendizes surdos mobilizam padrões recorrentes de maneira criativa, ainda que tais padrões não coincidam plenamente com as convenções normativas da língua-alvo. Esse achado é particularmente relevante para o ensino de línguas estrangeiras modernas, pois evidencia que a aprendizagem não se dá pela memorização de regras abstratas, mas pela construção progressiva de regularidades a partir do contato com usos significativos.

Ademais, outro aspecto amplamente discutido nas obras refere-se à natureza multimodal dos processos de aprendizagem de línguas por sujeitos surdos. Os estudos demonstram que a escrita em L2 não pode ser analisada isoladamente, desvinculada das produções em língua de sinais, das interações em sala de aula e das estratégias mobilizadas pelos aprendizes. A análise, assim, permite identificar padrões discursivos e gramaticais que não seriam perceptíveis em análises restritas ao produto final da escrita (Freitas Jr.; Soares; Nascimento, 2020; 2021).

Essa concepção da escrita como prática discursiva multimodal e diassistêmica tem implicações diretas para o ensino de LA. Os volumes defendem a valorização do processo de produção textual, incluindo etapas de planejamento de materiais didáticos, discussões metalinguísticas e atividades sistemáticas de leitura, escrita e reescrita. A nosso ver, tais práticas favorecem o desenvolvimento da consciência (meta)linguística e permitem que o aprendiz estabeleça relações entre diferentes sistemas linguísticos, ampliando seu repertório e consolidando padrões de uso.

Além disso, Freitas Jr., Soares e Nascimento (2020; 2021) também oferecem contribuições relevantes no campo metodológico ao articular reflexões teóricas e práticas pedagógicas. Os capítulos analisam experiências concretas, aplicáveis em sala de aula, e demonstram que uma metodologia linguisticamente embasada potencializa não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências metalinguísticas. A escrita em L2 é concebida, então, como prática social situada, relacionada a gêneros textuais e a contextos reais de uso de exemplares da língua-alvo, o que se mostra particularmente produtivo para o engajamento dos aprendizes surdos, independente das línguas que estejam aprendendo.

Outro debate recorrente nos volumes diz respeito à heterogeneidade dos percursos de aprendizagem. Freitas Jr., Soares e Nascimento (2020; 2021) evidenciam que fatores como idade de aquisição da língua de sinais, experiências educacionais anteriores, acesso a contextos bilíngues e grau de exposição à língua escrita influenciam diretamente o desenvolvimento linguístico, trazendo à tona problematizações de modelos homogêneos de ensino e avaliação e reforçando a necessidade de propostas pedagógicas flexíveis, sensíveis às diferenças individuais, aos ritmos de aprendizagem e coerentes com teorias linguísticas que explicam a aprendizagem de linguagem e a relação entre uso, cognição e línguas.

No que concerne especificamente ao ensino de línguas estrangeiras modernas, os achados das obras permitem extrapolações importantes. Estratégias como tradução intermodal, produção escrita a partir de narrativas em língua de sinais, comparação explícita entre estruturas linguísticas e exploração de padrões recorrentes revelam-se eficazes também no ensino de LA. De acordo com Freitas Jr., Soares e Nascimento (2020; 2021), essas práticas favorecem a construção de uma consciência metalinguística que não depende da oralidade, mas se ancora na experiência e no uso de línguas.

Os autores também chamam atenção para a necessidade de formação docente específica, na medida em que os estudos realizados indicam que práticas pedagógicas bem-sucedidas estão associadas à competência dos professores e à sua capacidade de articular conhecimentos linguísticos, pedagógicos e culturais (Nascimento, 2023). No ensino de línguas estrangei-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

ras modernas para surdos, isso implica repensar a formação inicial e continuada de professores, de modo a incluir discussões sobre educação bilíngue de surdos, multimodalidade e ensino de LA em contextos de aprendizes surdos.

As obras problematizam, ainda, instrumentos de ensino e avaliação baseados exclusivamente em normas da língua-alvo. Defende-se uma avaliação formativa, processual e multimodal, que considere não apenas o texto escrito final, mas também as estratégias empregadas pelo aprendiz, sua capacidade de reflexão metalinguística e sua progressão ao longo do tempo e das fases propostas para a elaboração de materiais didáticos, as quais vêm sendo objeto de outras pesquisas (cf. Freitas Jr.; Nascimento, 2025; Soares; Favorito; Muniz, 2025). Essa concepção de avaliação mostra-se particularmente adequada ao ensino de línguas estrangeiras para surdos, uma vez que permite reconhecer avanços efetivos na aprendizagem, mesmo quando o domínio normativo ainda não foi plenamente alcançado.

Os dois volumes da obra *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas*, de Freitas Jr., Soares e Nascimento (2020; 2021), constituem um aporte teórico e metodológico relevante para a consolidação de uma concepção não deficitária do aprendiz surdo no campo do ensino de LA, tendo em vista que defende a escrita e a aprendizagem por sujeitos surdos como produto de processos legítimos, complexos e sistemáticos, e não como manifestação de insuficiência linguística. À luz dessas reflexões, o ensino de LA para surdos pode ser concebido como um processo mediado, gradual e sensível ao uso, no qual a valorização da língua de sinais, a exploração da multimodalidade e o trabalho com práticas significativas de linguagem se apresentam como princípios centrais.

Tal concepção reafirma o compromisso com a diversidade linguística e com a construção de propostas pedagógicas efetivamente multilíngues e inclusivas, capazes de reconhecer e potencializar os repertórios linguísticos dos aprendizes surdos. Na próxima seção, visando responder à pergunta central deste trabalho, será dada ênfase na revisão de estudos atuais, especificamente sobre o ensino de inglês para aprendizes surdos.

ENSINO DE INGLÊS PARA SURDOS: REVISÃO DOS TEMAS E PROBLEMAS

Neste bloco, apresentamos uma proposta de revisão dos estudos de Moraes e Barros (2020), Almeida (2021), Chazan (2022), Monteiro, Vieira e Sousa (2023), Silveira e Barros (2024) e Mesquita e Narazaki (2025), selecionados com o objetivo de mapear e discutir a produção acadêmica recente sobre o ensino de língua inglesa para surdos. A revisão foi orientada pelo critério de contemplar, ao menos, um trabalho representativo de cada ano do intervalo compreendido entre 2020 e 2025, de modo a oferecer uma visão pontual e atualizada das principais abordagens, problemáticas e contribuições desenvolvidas nesse período.

Os seis trabalhos analisados foram selecionados a partir de um levantamento bibliográfico realizado no Google Acadêmico, considerando publicações entre 2020 e 2025 relacionadas diretamente ao ensino de inglês para estudantes surdos. Essa busca inicial identificou 246 trabalhos, dos quais foram excluídos aqueles que não tinham como foco o ensino/aprendizagem de inglês por estudantes surdos, não apresentavam relação direta com a temática investigada ou não atendiam aos critérios de publicação definidos para o levantamento. Para fins da análise apresentada neste artigo, foi selecionado um trabalho por ano, buscando-se contemplar, em cada período, aquele que apresentasse maior aderência ao objeto da revisão e contribuição mais direta para a discussão proposta, considerando aspectos como pertinência temática, explicitação metodológica, contribuição para o campo e/ou impacto acadêmico.

Assim, o termo “representativo” refere-se à sua capacidade de sintetizar ou contribuir de modo particularmente relevante para as discussões sobre o ensino de inglês para surdos no período analisado, e não à adoção de um critério de representatividade estatística. O pro-

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

cedimento resultou no *corpus* final de seis trabalhos discutidos neste artigo.

Tal recorte temporal permite identificar continuidades e deslocamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos no campo, bem como evidenciar o progressivo fortalecimento de perspectivas que compreendem a surdez como diferença linguística e cultural e defendem práticas de ensino de inglês alinhadas aos princípios da educação multilíngue e inclusiva.

Em *Reflexões sobre políticas que orientam o ensino de inglês para surdos no Brasil*, Moraes e Barros (2020) desenvolvem uma análise crítica das políticas linguísticas que incidem sobre o ensino de língua inglesa para estudantes surdos. Os autores problematizam o descompasso entre os avanços legais no campo da educação inclusiva e as condições concretas de implementação dessas políticas no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao ensino de LA.

O estudo evidencia que documentos normativos, como a BNCC, frequentemente adotam uma concepção genérica de inclusão, pouco sensível às especificidades linguísticas da comunidade surda. A ausência de diretrizes claras para o ensino de línguas estrangeiras modernas, aliada à formação docente insuficiente e à escassez de materiais didáticos acessíveis, na visão de Moraes e Barros (2020), contribui para a manutenção de práticas centradas na oralidade e na escuta, que marginalizam a Libras como L1. Assim, os autores oferecem um quadro analítico que permite compreender por que dificuldades recorrentes persistem ao longo do tempo, associando-as à visão reducionista da surdez.

Já na dissertação de Almeida (2021), intitulada *TDIC no ensino de língua inglesa: possibilidades na educação de surdos*, desloca-se o foco da análise das políticas educacionais para as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais da informação e comunicação. O autor investiga de que modo os recursos tecnológicos podem ampliar as possibilidades de aprendizagem do inglês por estudantes surdos, considerando a centralidade da visualidade e da Libras nesse processo.

Almeida (2021) argumenta que as TDIC, quando utilizadas de forma planejada e alinhada a uma concepção bilíngue de educação, favorecem a construção de sentidos por meio de recursos multimodais, como vídeos, imagens, legendas e interfaces visuais. Essa perspectiva dialoga diretamente com a crítica às metodologias tradicionais, centradas na oralidade, apontada por Moraes e Barros (2020), e traz à baila o caso dos aprendizes surdos ao contemplar uma temática debatida com frequência nos estudos sobre ensino de língua inglesa: o uso de TDICs. Entretanto, o autor ressalta que, nesse contexto, o potencial das tecnologias não se concretiza de forma automática, visto que a ausência de formação docente específica, de infraestrutura adequada e de políticas institucionais consistentes limita o uso pedagógico desses recursos na educação de surdos, transformando-as, muitas vezes, em recursos pontuais e desarticulados de uma proposta curricular mais ampla que pense o ensino de LA para surdos no nível instrumental.

A respeito disso, no trabalho *Ensino de inglês instrumental para surdos: uma pesquisa bibliográfica*, Chazan (2022) realiza uma análise de produções acadêmicas que abordam o ensino de inglês para surdos, com ênfase nas competências instrumentais. O autor busca identificar tendências teóricas, lacunas metodológicas e recorrências conceituais presentes na literatura. A análise evidencia que grande parte das propostas pedagógicas ainda se orienta por uma lógica adaptativa, na qual o aluno surdo precisa se adequar a metodologias concebidas para ouvintes. Em contraposição, Chazan (2022) defende que o ensino de inglês para surdos deve partir do reconhecimento da Libras como L1, considerando o português escrito e o inglês como LAs com funções distintas.

Embora se trate de uma pesquisa bibliográfica, o estudo apresenta uma leitura crítica consistente e dialoga com preocupações já levantadas por Moraes e Barros (2020) e Almeida (2021), especialmente no que se refere à formação docente e à necessidade de uma aborda-

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

gem bi/multilíngue efetiva no ensino de línguas.

Por outro lado, o artigo de Monteiro, Vieira e Sousa (2023), *A LSE como ferramenta de ensino de Língua Inglesa para surdos: uma proposta de atividade didática*, diferencia-se dos estudos anteriores ao apresentar uma proposição pedagógica concreta. As autoras defendem o uso da Legendagem para Surdos e Ensurdecidos como recurso didático no ensino de inglês, explorando seu potencial para articular visualidade, leitura e aprendizagem linguística. A proposta dialoga com os pressupostos defendidos por Almeida (2021), ao valorizar recursos multimodais, e com a perspectiva bi/multilíngue discutida por Chazan (2022).

Ao detalhar etapas da atividade e exemplificar sua aplicação, o estudo busca contribuir para a redução da distância entre teoria e prática no ensino de línguas para surdos, um fator essencial no processo. Ainda que o artigo não apresente dados empíricos de aplicação em larga escala, sua principal contribuição reside na demonstração de como princípios teóricos podem ser traduzidos em práticas pedagógicas acessíveis e coerentes com a experiência visual dos estudantes surdos, o que mostra uma preocupação com a *práxis* docente, que enfrenta lacunas formativas.

No âmbito das escolhas pedagógicas, em *Ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos: estratégias didático-pedagógicas em prol da educação inclusiva*, Silveira e Barros (2024) realizam uma revisão bibliográfica com o objetivo de identificar desafios e estratégias relacionados ao ensino de inglês para estudantes surdos. O estudo retoma discussões amplamente presentes na literatura, assumindo um caráter sistematizador, e as autoras destacam obstáculos recorrentes, como a insuficiência da formação docente, a escassez de intérpretes de Libras e a persistência de metodologias centradas na oralidade.

Tais questões já haviam sido apontadas por Moraes e Barros (2020) e Chazan (2022), o que reforça a percepção de que se tratam de problemas estruturais ainda não superados. Conforme apurado, as estratégias pedagógicas apresentadas alinham-se aos princípios da educação bi/multilíngue e inclusiva, embora sejam abordadas de forma predominantemente normativa. Ainda assim, o estudo contribui para reafirmar consensos do campo e ao dialogar com propostas mais aplicadas, como a apresentada por Monteiro, Vieira e Sousa (2023).

Mais atual, o trabalho de Mesquita e Narazaki (2025), *O ensino de inglês como terceira língua para surdos*, aprofunda a discussão ao assumir explicitamente o inglês como L3 no percurso linguístico de estudantes surdos. As autoras reconhecem a Libras como L1 e o português escrito como L2, situando o inglês em uma posição hierarquicamente distinta, o que conflita com o conceito de LA, mais defendido hoje nas pesquisas contemporâneas em Linguística Aplicada Crítica.

Mesmo com tal ressalva, essa perspectiva parece possibilitar uma análise mais refinada dos desafios linguísticos e pedagógicos envolvidos no ensino de inglês para surdos. Desse modo, o estudo dialoga com os pressupostos defendidos por Chazan (2022) e reforça críticas às práticas pedagógicas que ignoram a complexidade do repertório linguístico dos estudantes surdos, de maneira que, ao articular fundamentos da educação bilíngue com reflexões sobre práticas de ensino, Mesquita e Narazaki (2025) contribuem para o amadurecimento teórico do campo, especialmente ao problematizar a sobreposição de línguas em contextos educacionais pouco sensíveis às especificidades da surdez.

A análise dos estudos de Moraes e Barros (2020), Almeida (2021), Chazan (2022), Monteiro, Vieira e Sousa (2023), Silveira e Barros (2024) e Mesquita e Narazaki (2025) permite delinear um panorama consistente da produção acadêmica recente sobre o ensino de língua inglesa para surdos no Brasil. Apesar das diferenças quanto aos objetos de análise, aos procedimentos metodológicos e ao grau de proposição pedagógica, os trabalhos convergem em aspectos fundamentais que configuram um campo teórico em consolidação.

Um primeiro eixo de convergência refere-se à *crítica às concepções ouvintistas de ensi-*

Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

no de línguas. Todos os estudos, em maior ou menor grau, questionam a transposição acrítica de metodologias voltadas a alunos ouvintes para contextos educacionais que envolvem estudantes surdos. A centralidade da oralidade, da escuta e da pronúncia é apontada como um dos principais fatores de exclusão pedagógica, seja no plano das políticas curriculares (Moraes; Barros, 2020), das práticas docentes (Almeida, 2021; Chazan, 2022) ou das estratégias didáticas (Mesquita; Narazaki, 2025).

Outro eixo estruturante diz respeito ao *reconhecimento da Libras como L1 e à defesa de uma abordagem que compreende o inglês como LA ou L3*. Essa perspectiva, presente de forma transversal nos estudos analisados, desloca o foco das supostas limitações do aluno surdo para as condições institucionais, curriculares e metodológicas do ensino. Na medida em que reconhecem a hierarquia linguística vivenciada pelos surdos, os trabalhos reforçam a necessidade de práticas pedagógicas alinhadas à experiência bilíngue e visual desses sujeitos.

Além disso, a *formação docente* emerge como um problema recorrente e estrutural. Almeida (2021), Chazan (2022) e Mesquita e Narazaki (2025) apontam lacunas significativas na formação inicial e continuada de professores de inglês, especialmente no que se refere ao domínio da Libras, ao conhecimento da cultura surda e à compreensão dos processos de aprendizagem bilíngue. Essa constatação dialoga diretamente com a crítica de Moraes e Barros (2020) às políticas linguísticas, evidenciando o descompasso entre o discurso legal da inclusão e as condições reais de implementação do bilinguismo nas escolas.

No que concerne às propostas pedagógicas, observa-se uma diferença importante entre os estudos. Enquanto Moraes e Barros (2020), Almeida (2021), Chazan (2022) e Mesquita e Narazaki (2025) concentram-se predominantemente em análises teóricas, críticas e conceituais, o trabalho de Monteiro, Vieira e Sousa (2023) destaca-se por apresentar uma proposta didática concreta e detalhada, baseada no uso da Legendagem para Surdos e Ensurdecidos como ferramenta de ensino. Já Silveira e Barros (2024) situam-se em uma posição intermediária, ao sistematizar estratégias pedagógicas já consolidadas na literatura, ainda que com menor aprofundamento crítico.

Em conjunto, os estudos evidenciam que o ensino de língua inglesa para surdos constitui um campo marcado por avanços conceituais, mas ainda atravessado por limitações estruturais, especialmente no que diz respeito às políticas curriculares, à formação docente e às condições das instituições escolares. A recorrência dos mesmos desafios ao longo do período analisado sugere que a consolidação de uma educação linguística verdadeiramente inclusiva e bi/multilíngue exige não apenas ajustes metodológicos, mas transformações mais pontuais nas políticas educacionais e na concepção de ensino de línguas em um mundo marcado pelo multilinguismo. Assim, esta revisão reafirma que pensar o ensino de inglês para surdos implica reconhecer a surdez como diferença linguística e cultural, valorizar a Libras como língua de instrução e mediação e construir práticas pedagógicas que dialoguem com a experiência bi/multilíngue dos aprendizes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar um recorte da produção acadêmica acerca do ensino de língua inglesa para estudantes surdos, à luz da educação bilíngue, considerando os desafios, as estratégias pedagógicas e as contribuições apontadas pela literatura especializada. A investigação partiu da seguinte questão central, a qual trazemos novamente à tona: como a literatura acadêmica tem abordado o ensino de inglês para estudantes surdos e quais estratégias pedagógicas são apontadas como mais adequadas para esse contexto? Tal questionamento se mostra particularmente relevante diante da consolidação da educação bilíngue de surdos no Brasil, que reconhece a Libras como L1 desses estudantes e reivindica práticas

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

pedagógicas coerentes com suas especificidades linguísticas, cognitivas e culturais.

Para responder a essa questão, realizou-se uma revisão de estudos recentes e representativos da produção nacional, a saber: Moraes e Barros (2020), Almeida (2021), Chazan (2022), Monteiro, Vieira e Sousa (2023), Silveira e Barros (2024) e Mesquita e Narazaki (2025). Esses trabalhos oferecem um panorama das discussões contemporâneas sobre o ensino de inglês para estudantes surdos, evidenciando tanto avanços conceituais quanto limites ainda persistentes no campo.

A análise dos trabalhos evidenciou um consenso significativo quanto à necessidade de compreender a surdez não sob uma perspectiva deficitária, mas como diferença linguística. Nesse sentido, os estudos revisados convergem ao apontar que abordagens pedagógicas centradas exclusivamente em pressupostos oral-auditivos ou na primazia da língua portuguesa escrita tendem a se mostrar insuficientes e, em muitos casos, excludentes, ao desconsiderar as experiências linguísticas visuais dos aprendizes surdos. Tal constatação reforça a importância de práticas de ensino de inglês que sejam visualmente orientadas, multimodais e mediadas pela língua de sinais.

No que diz respeito aos desafios relatados na literatura, os autores destacam questões recorrentes, como a escassez de materiais didáticos que respondem às necessidades dos estudantes surdos, a formação ainda limitada de professores de língua inglesa para atuar em contextos bi/multilíngues de surdos e a dependência excessiva da língua portuguesa escrita como principal língua de mediação. Em nossa ponderação, esses desafios impactam diretamente o acesso e a apropriação do inglês por parte dos estudantes surdos, especialmente quando não se considera a complexa trajetória linguística desses aprendizes, que frequentemente transitam entre Libras, português escrito e, posteriormente, uma LA.

No que se refere às estratégias pedagógicas apontadas como mais adequadas, os trabalhos revisados indicam caminhos promissores que dialogam diretamente com os princípios da educação bilíngue de surdos. Entre essas estratégias, destacam-se o uso sistemático da Libras nas aulas de inglês, a valorização de recursos visuais, imagéticos e tecnológicos, a adaptação de atividades para contemplar diferentes formas de representação do significado e a articulação consciente e planejada entre Libras, português escrito e inglês. Tais propostas evidenciam uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem de LA por estudantes surdos, reconhecendo a centralidade da visualidade e da mediação linguística em língua de sinais. No entanto, observa-se que muitas dessas iniciativas ainda se restringem a experiências pontuais, carecendo de maior sistematização, validação empírica e avaliação de seus impactos a médio e longo prazo.

De modo geral, a revisão realizada revela que, embora haja avanços importantes nas discussões sobre o ensino de inglês para estudantes surdos, o campo ainda se encontra em processo de consolidação. Persistem lacunas teóricas e metodológicas relevantes, sobretudo no que se refere à ampliação de estudos empíricos, à produção de materiais didáticos específicos e à implementação de políticas consistentes de formação inicial e continuada de professores. Essas lacunas evidenciam a necessidade de aprofundar a compreensão dos processos de aprendizagem de LA por surdos, considerando suas especificidades linguísticas, cognitivas e culturais, bem como os princípios que orientam a educação bi/multilíngue.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. L. de. **TDIC no ensino de língua inglesa**: possibilidades na educação de surdos. João Pessoa, 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Linguística e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, 2021.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

BAALBAKI, A. C. F. Línguas, escola e sujeito surdo: análise do "Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue–Língua Brasileira de sinais e Língua Portuguesa". **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, n. 53, p. 323-342, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União:* seção 1, Brasília, DF, 24 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta o exercício da profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1 set. 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023.** Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 out. 2023.

CARVALHO, M. E. de; CAVALCANTI, W. M. A.; SILVA, J. A. da. Ensino de Língua Portuguesa para surdos: uma revisão integrativa da literatura. **Revista CEFAC**, v. 21, 2019.

CEZARIO, M. M. da C.; GOMES, R.; ELY, L. Resenha da coletânea Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas. **Letras Escreve**, v. 1, p. 197-202, 2021.

CHAZAN, G. G. **Ensino de inglês instrumental para surdos**: uma pesquisa bibliográfica. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras: Português-Inglês), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CORRÊA, L. N.; LESSA, A. B. C. T. Um panorama dos estudos sobre o ensino de inglês para Surdos no Brasil: uma revisão da literatura. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 454-466, 2021.

CROMACK, E. M. P. da C. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, p. 68-77, 2004.

DIAS, O. B.; SCHMIDT, A. P. C. Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos. **Linguagens & Cidadania**, v. 20, p. 2018, 2019.

FREITAS JR., R. de; NASCIMENTO, J. P. da S. Ensino de PBL2 para aprendizes surdos: aspectos morfossintáticos. In: Roberto de Freitas Junior; Clarissa Luna Borges Fonseca Guerretta. (Org.). **Comunidades Surdas**: Práticas e Propostas (Volume 1). 1ed.São Paulo: GM Editorial, 2025, v. 1, p. 163-202.

FREITAS JR., R. de; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. da S. (Orgs.). **Aprendizes surdos e escrita em L2**: reflexões teóricas e práticas - Volume II. Rio de Janeiro: UFRJ, 2021.

FREITAS JR., R. de; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. da S. (Orgs.). **Aprendizes surdos e escrita em L2**: reflexões teóricas e práticas - Volume I. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

FREITAS JR., R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. da S.; XAVIER, H. S. da S. R. "Será um grande de aprendizado": uma análise descritiva dos aspectos linguísticos da escrita de surdos em PBL2 – interfaces entre textualidade, uso e cognição no estado de interlíngua. **Pensares em Revista**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 07-29, 2018.

GESSER, A. **Libras, que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KÜHL, Y. H. K.; DENARDI, D. A. C. Um olhar sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa para surdos. **RE-UNIR-Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia**, v. 5, n. 2, 2018.

LABORIT, E. **Le cri de la mouette**. Paris: Robert Laffont, 1994.

LEBEDEFF, T. B.; SANTOS, A. N. dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 1073-1094, 2014.

MESQUITA, M.; NARAZAKI, B. T. O ensino de inglês como terceira língua para surdos. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 14, n. 52, p. 130-144, 2025.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons

DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada, v. 24, p. 309-340, 2008.

MONTEIRO, S. M. M.; VIEIRA, P. A.; SOUSA, A. N. de. A LSE como ferramenta de ensino de Língua Inglesa para surdos: uma proposta de atividade didática. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 79-99, 2023.

MORAES, A. H. C.; BARROS, S. M. de. Reflexões sobre políticas que orientam o ensino de inglês para surdos no Brasil. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 8, n. 3, p. 190-206, nov. 2020.

NASCIMENTO, J. P. da S. **Padrões de composição emergentes em línguas de sinais**: uma análise comparativa em perspectiva construcional. 2025. 298 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025a.

NASCIMENTO, J. P. da S. Histórias e multiplicidade das línguas de sinais: reflexões necessárias. **E-scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, Nilópolis, v. 16, n. 2, 2025b.

NASCIMENTO, J. P.; BAALBAKI, A. C. F.; ANACHORETA, V. G. T. Discursos e ideologias sobre o sujeito surdo: uma análise materialista de redações do Enem (2017). **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 33, n. 1, p. 7-36, 2025.

NASCIMENTO, J. P. da S. A formação docente em português língua adicional com foco em aprendizes surdos: políticas linguísticas em universidades públicas do Rio de Janeiro. **E-scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 14, n. 1, p. 204 233, 2023.

NASCIMENTO, J. P. da S. **A escrita infantil de surdos de primeira geração**: um estudo cognitivo-funcional sobre o recrutamento de processos mentais de domínio geral na aquisição de PBL2. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020. Disponível para acesso em: https://corpusneis.wixsite.com/home/monografias.

NASCIMENTO, J. P. da S.; FREITAS JR., R. de; SOARES, L. A. A. O status representacional de sintagmas nominais do PB no constructicon de L2 de crianças surdas. **E-scrita: Revista do Curso de Letras da UNIABEU**, v. 11, n. 1, 2020.

NASCIMENTO, J. P. da S.; SOARES, L. A. A; FREITAS JR., R. de. Os bastidores da escrita: análise cognitivo-funcional de processos cognitivos operantes na aquisição de PBL2 por surdos bilíngues. **Revista Diálogos**, RevDia, 2019.

OLIVEIRA, F. C. M. O cenário do ensino de língua inglesa no Brasil: globalização, poder e exclusão social. **Tabuleiro de Letras**, v. 14, n. 1, p. 152-165, 2020.

PESSANHA, A. P. B.; SILVA, S. P. O ensino de língua inglesa a alunos surdos. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. 19, p. 140-159, 2015.

QUADROS, R. M. de. Políticas lingüísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**, v. 26, p. 141-161, 2006.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SILVEIRA, K. S. D.; BARROS, M. R. B. Ensino-aprendizagem de inglês para alunos surdos: estratégias didático-pedagógicas em prol da educação inclusiva. **Discursividades**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. e-1522406, abr. 2024.

SOARES, L. A. A. (Org.); FAVORITO, W. (Org.); MUNIZ, V. C. (Org.). **Percursos de aprendizagem e planos de ensino de português escrito para surdos**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2025.

SOUSA, A. N. 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, p. 1015-1044, 2014.

STOKOE, W. C. **Sign Language Structure**: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. Studies in Linguistics: Occasional Papers, n. 8, Buffalo: Department of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960.

https://doi.org/10.20395/revesp.2026.65.1.68-81
Este trabalho está licenciado sob uma licença Creative Commons