

ENSINO DE INGLÊS PARA PESSOAS SURDAS APROFUNDANDO A DISCUSSÃO ACERCA DA TRIANGULAÇÃO LIBRAS - PORTUGUÊS - INGLÊS

Antonio Henrique Coutelo de Moraes¹

RESUMO

O tema do ensino de uma língua estrangeira para surdos tem ganhado espaço nas pesquisas acadêmicas nas últimas décadas, com o objetivo de “quebrar cristais”, ou seja, desfazer crenças cristalizadas sobre esse processo. Nesse sentido, o presente trabalho consiste em discussões sobre estudantes surdos e seu processo de aquisição e aprendizagem de uma língua estrangeira em contextos educacionais inclusivos. Essa perspectiva destaca a importância do bilinguismo para a educação dos estudantes surdos, já que ela ocorrerá em um ambiente onde mais de uma língua será utilizada. O ensino comunicativo de inglês como língua estrangeira (EFL) para estudantes surdos tem sido um tema de discussão nos últimos anos, apesar do ceticismo por parte de muitos pesquisadores. Além disso, os resultados encontrados em nossa pesquisa (Moraes, 2012, 2018), assim como os destacados nas leituras realizadas, apontam para uma relação entre três línguas envolvidas na sala de aula de EFL frequentada por estudantes surdos. Portanto, o objetivo desta apresentação é refletir sobre o ensino de inglês para estudantes surdos em contextos inclusivos. Para atingir nosso objetivo, baseamo-nos no conhecimento de Grosjean (2015), Moraes (2012, 2018), Paiva (2014), Sousa (2015), Vygotsky (1976), entre outros. A metodologia é qualitativa, utilizando pesquisa bibliográfica e pesquisa descritivo-observacional, com o objetivo de melhor descrever, compreender e explicar as características da dinâmica da sala de aula de inglês frequentada por estudantes surdos. Para coleta e análise de dados, trabalhamos com a orientação de Triviños (2015) e Bardin (2016). Os resultados contribuem para a renovação das práticas sociais e pedagógicas de línguas estrangeiras, cuja necessidade de modificação é latente. Esperamos que novas discussões sobre o tema sejam levantadas, contribuindo para novas reflexões, pesquisas, práticas, etc.

Palavras-chave: Triangulação, Ensino, Inglês, Surdos.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras para pessoas surdas tem se configurado como um campo de tensões e desafios teóricos, metodológicos e políticos. Durante muito tempo, prevaleceu o imaginário de que o surdo seria incapaz de aprender uma língua estrangeira, dado o predomínio de uma pedagogia centrada na oralidade e em métodos excludentes. Contudo, as perspectivas contemporâneas, ancoradas na Linguística Aplicada e nos Estudos Surdos, têm desconstruído essas concepções, evidenciando que a aprendizagem de outras línguas é não apenas possível, mas desejável, como forma de ampliação das práticas comunicativas e culturais.

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR, antonio.moraes@ufr.edu.br;



A presente pesquisa retoma e aprofunda as discussões desenvolvidas em Moraes (2018), que analisou o efeito das práticas pedagógicas e interações em aulas de língua inglesa mediadas por Libras e Português, com base nos relatos de professores e intérpretes de Libras atuantes nos ensinos Fundamental e Médio. O trabalho situa-se na perspectiva bilinguista, considerando que o surdo brasileiro é, essencialmente, um sujeito que transita entre a Libras (L1), o Português (L2) e o Inglês (L3), construindo sua competência linguística de modo interdependente.

O objetivo deste artigo é refletir sobre o ensino de inglês para estudantes surdos em contextos inclusivos, discutindo as implicações teóricas, metodológicas e práticas da triangulação Libras–Português–Inglês. A pesquisa busca contribuir para o debate sobre a formação docente, o papel dos intérpretes e as abordagens comunicativas possíveis na educação linguística de surdos.

METODOLOGIA

A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-observacional e bibliográfica, conforme orientações de Triviños (2015). O corpus empírico está relacionado às observações realizadas em salas de aula inclusivas de língua inglesa e às entrevistas conduzidas com professores e intérpretes de Libras.

Para a análise dos dados, empregou-se a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), a fim de identificar categorias emergentes ligadas à mediação linguística, às estratégias didáticas e à participação dos estudantes surdos. Além disso, documentos legais e orientadores do ensino inclusivo, como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, foram consultados para contextualizar a política linguística e educacional voltada à comunidade surda.

REFERENCIAL TEÓRICO

As discussões sobre bilinguismo, aquisição de L2 e L3 e ensino de línguas a pessoas surdas articulam-se a múltiplas perspectivas teóricas que problematizam a noção de língua, sujeito e aprendizagem. Conforme Grosjean (1996, 1999, 2001, 2015), o bilinguismo deve ser compreendido como um fenômeno dinâmico e funcional, e não como a soma de duas competências monolíngues. Em vez de pensar o bilíngue como “dois falantes nativos em um só corpo”, Grosjean propõe compreendê-lo como um sujeito



que mobiliza diferentes repertórios linguísticos conforme as situações de comunicação e as demandas do meio. No caso das pessoas surdas, essa dinâmica se complexifica: a Libras, enquanto primeira língua (L1), constitui-se como língua natural e base de estruturação do pensamento, enquanto o Português (L2), predominantemente na modalidade escrita, é aprendido de forma mediada, e o Inglês (L3) surge como língua adicional estrangeira, acrescida a esse repertório.

Baker (2011) reforça que o bilinguismo deve ser visto como um contínuo de usos linguísticos e não como um estado fixo, uma vez que o grau de proficiência e de funcionalidade das línguas varia conforme o contexto e o propósito comunicativo. Essa compreensão dialoga com os estudos de Quadros e Schmiedt (2006) e Lacerda (2014), que concebem a educação bilíngue de surdos como espaço de articulação entre línguas e culturas, em que a Libras desempenha o papel central de língua de instrução e mediação do conhecimento. Assim, a triangulação Libras–Português–Inglês constitui-se como uma ecologia linguística (Lemke, 2002) na qual as línguas coexistem, interagem e se hibridizam, sem que se estabeleça uma hierarquia entre elas.

De acordo com Paiva (2014), as teorias de aquisição de segunda língua (ASL) foram historicamente construídas para contextos de imersão e para aprendizes ouvintes, o que torna imprescindível reinterpretá-las à luz das experiências bilíngues e visuais dos surdos. A autora argumenta que o ensino de línguas adicionais deve reconhecer a singularidade dos aprendizes, rompendo com modelos normativos baseados em sujeitos “ouvintes padrão”. Sousa (2015), em consonância, propõe que a triangulação entre Libras, Português e Inglês cria um espaço interlínguas que permite ao aluno surdo acionar suas competências linguísticas e cognitivas de modo estratégico, usando as línguas em função de seus repertórios socioculturais e identitários. Nesse processo, o erro, a interferência e a mescla de códigos deixam de ser vistos como desvios, tornando-se indícios de criatividade linguística e de agência discursiva.

A partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1976, 1998), a aprendizagem é entendida como um processo mediado socialmente, em que a linguagem assume função constitutiva do pensamento e da consciência. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é particularmente relevante para a educação de surdos, pois enfatiza o papel do outro (professor, intérprete ou colega) como mediador da aprendizagem. No contexto do ensino de inglês, a Libras opera como ferramenta semiótica que viabiliza a apropriação de novos signos e significados, permitindo que o estudante surdo avance cognitivamente para além do que faria de forma autônoma.



Assim, a mediação não é apenas linguística, mas também cultural e epistêmica: o professor e o intérprete criam pontes simbólicas entre as três línguas e entre diferentes modos de significação (visual, gestual, textual).

Sob essa ótica, Moraes (2012, 2018) e Cavalcanti e Moraes (2011) defendem que a Libras deve ser considerada não apenas uma língua de apoio, mas um instrumento pedagógico de mediação no ensino da língua inglesa. Ao ser integrada de forma consciente às práticas comunicativas da sala de aula, ela favorece o engajamento dos estudantes surdos, amplia o acesso ao léxico e contribui para a construção de sentidos na língua estrangeira. Essa perspectiva rompe com o paradigma oralista, historicamente excludente, e propõe uma pedagogia visual bilíngue, na qual o olhar, o gesto e a espacialidade são constitutivos do processo de significação.

Nessa abordagem, o ensino de inglês para surdos deixa de ser um exercício de tradução literal e passa a ser um processo de transmediação (Kress, 2010), no qual os sentidos circulam entre diferentes modos semióticos — Libras, escrita em português e língua inglesa —, possibilitando o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. Desse modo, o espaço da sala de aula se transforma em um ambiente multimodal de aprendizagem, em que as interações entre línguas e culturas são valorizadas e reconhecidas como recursos legítimos de aprendizagem.

Essa concepção bilíngue e intercultural dialoga com os princípios dos Estudos Surdos (Skliar, 1998; Perlin, 2016), que afirmam o direito linguístico e cultural da pessoa surda e reivindicam o reconhecimento da diferença como valor educativo. Ensinar inglês a partir da triangulação Libras–Português–Inglês é, portanto, um ato político e ético, pois implica deslocar a centralidade da oralidade e promover o protagonismo do sujeito surdo como usuário de múltiplas línguas e produtor de sentidos no mundo globalizado..

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados das observações e entrevistas realizadas em nossa pesquisa (Moraes, 2018) indicam que o ensino de inglês para surdos em contextos inclusivos continua permeado por desafios de ordem estrutural, linguística e formativa. De um lado, persistem limitações materiais e institucionais — como a ausência de materiais didáticos bilíngues, a falta de acessibilidade visual nos recursos de ensino e a carência de formação continuada para docentes e intérpretes. De outro, há entraves simbólicos e epistemológicos relacionados à persistência de concepções oralistas e homogeneizadoras do ensino de



línguas, que desconsideram as especificidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos.

As observações em sala de aula revelaram que, na maioria dos casos, o professor de inglês não domina a Libras, o que limita a interação direta com o estudante surdo e transfere ao intérprete de Libras a responsabilidade quase exclusiva pela mediação comunicativa. Essa dinâmica, embora necessária em muitos contextos, pode gerar fragmentação discursiva e descontinuidade de sentidos, uma vez que o fluxo comunicativo é segmentado entre o professor, o intérprete e o aluno. Em alguns momentos, o inglês é apresentado pelo professor de modo oral e escrito, traduzido para Libras pelo intérprete, e reapropriado pelo aluno surdo em Libras, produzindo um percurso interlinguístico em cadeia. Esse processo evidencia o caráter trilingue e multimodal das interações na sala de aula inclusiva.

Quando há professores bilíngues, que dominam tanto Libras quanto Inglês, ou parcerias efetivas entre professor e intérprete, o cenário muda sensivelmente. Observa-se maior fluidez comunicativa, com trocas visuais mais dinâmicas e momentos em que o aluno surdo participa ativamente das discussões, respondendo em Libras, produzindo registros escritos em Português e relacionando expressões visuais e gestuais ao vocabulário em Inglês. Nessas situações, a mediação interlinguística ocorre de forma colaborativa, permitindo que o estudante surdo estabeleça conexões entre as três línguas e construa sentidos a partir da sua própria experiência linguística e visual.

Os dados apontam que a Libras desempenha diferentes funções no processo de aprendizagem do inglês:

1. Função de mediação cognitiva, ao permitir que o aluno organize o pensamento e compreenda os conceitos apresentados em inglês;
2. Função tradutória, ao servir de ponte entre os enunciados do professor e a compreensão do aluno;
3. Função metalinguística, quando o estudante reflete sobre as estruturas e significados das palavras em inglês a partir de comparações com a Libras e o português; e
4. Função identitária, ao garantir que o sujeito surdo mantenha sua língua de pertencimento como parte do processo educativo, o que reforça sua agência e autoestima.



O português, por sua vez, assume um papel ambíguo e transitório: é simultaneamente língua de registro e de transição. Muitos alunos surdos utilizam o português escrito como uma forma de anotar, guardar e sistematizar o conhecimento adquirido em Libras e em inglês, transformando-o em um espaço de tradução e reelaboração semiótica. O inglês, por fim, é a língua-alvo do processo, mas é também um campo de experimentação multimodal, em que o significado se constrói não apenas por meio de sons ou letras, mas também por imagens, expressões faciais, movimentos corporais e associações visuais.

Conforme observado em Moraes (2018, p. 213–220), os alunos surdos desenvolvem estratégias próprias de visualização e analogia para apreender o léxico e as estruturas da língua inglesa. Por exemplo, ao aprenderem o vocabulário de cores, animais ou ações, muitos recorrem a gestos icônicos ou a sinais da Libras que compartilham traços visuais com as palavras em inglês, criando pontes semióticas entre as línguas. Essas práticas demonstram que a aprendizagem de L3 por surdos é multimodal e intersemiótica, envolvendo a constante negociação entre signos visuais, gráficos e gestuais.

Esses achados corroboram a concepção de Grosjean (2015), segundo a qual o bilíngue não alterna entre línguas isoladas, mas mobiliza seu repertório linguístico integrado de acordo com o contexto comunicativo. Do mesmo modo, confirmam a tese de Vygotsky (1998) de que a aprendizagem é sempre mediada por instrumentos e signos sociais, neste caso representados pelas três línguas em circulação na sala de aula. A coexistência entre Libras, Português e Inglês, portanto, não gera confusão, mas constitui um ambiente de aprendizagem ampliado, em que a pluralidade de línguas favorece a formação de novas conexões cognitivas e discursivas.

Do ponto de vista pedagógico, evidencia-se a necessidade de formação docente voltada ao bilinguismo e à inclusão linguística. É fundamental que os professores de inglês compreendam os princípios da educação bilíngue de surdos, desenvolvam noções básicas de Libras e aprendam a planejar aulas considerando a visualidade, a tradução intersemiótica e a cooperação com intérpretes. Do mesmo modo, os intérpretes precisam ampliar sua competência em língua inglesa e sua familiaridade com metodologias de ensino comunicativo. Essas formações possibilitam a construção de práticas colaborativas, nas quais o professor e o intérprete não atuam de modo hierárquico, mas como co-mediadores da aprendizagem.



Por fim, as análises reforçam a necessidade de superar a tradicional dicotomia entre “ensino de surdos” e “ensino regular”. A triangulação Libras–Português–Inglês propõe um novo paradigma: o da educação linguística inclusiva, em que o foco recai sobre as relações entre línguas, e não sobre a falta ou limitação do aluno. Trata-se de deslocar o olhar do déficit para a diferença — um princípio ético e epistemológico central tanto na Linguística Aplicada crítica quanto nos Estudos Surdos (Skliar, 1998; Perlin, 2016). Assim, a sala de aula inclusiva de inglês torna-se um espaço de convivência de múltiplas linguagens, culturas e modos de significar, reafirmando o direito do sujeito surdo de aprender e usar línguas estrangeiras em condições de equidade simbólica e comunicativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui apresentadas evidenciam que o ensino de inglês para pessoas surdas demanda uma abordagem bilíngue, colaborativa e culturalmente sensível. A triangulação Libras–Português–Inglês constitui-se como eixo central dessa proposta, articulando mediações linguísticas e pedagógicas que viabilizam o acesso ao conhecimento e à participação plena dos estudantes surdos nas aulas de língua estrangeira.

Conclui-se que o ensino de inglês para surdos não deve restringir-se a práticas de tradução, mas sim promover o uso comunicativo e crítico da língua, em sintonia com as múltiplas identidades e experiências desses sujeitos. Espera-se que o fortalecimento das políticas públicas de educação bilíngue e a valorização da formação docente contribuam para práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e transformadoras.

Este artigo, derivado da tese de doutorado defendida na Universidade Católica de Pernambuco (Moraes, 2018) e vinculado às atividades docentes na Universidade Federal de Rondonópolis, reafirma a urgência de uma política linguística educacional que reconheça o direito dos surdos à aprendizagem de línguas estrangeiras como direito linguístico e humano..

REFERÊNCIAS

BAKER, Colin. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 5. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.



BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

CAVALCANTI, W. M.; MORAES, A. H. C. Aprendendo inglês: revisando alguns mitos sobre o ensino para surdos. *In*: FARIA, M. E. B.; CAVALCANTE, M. C. B. **Desafios para uma nova escola**: um olhar sobre o processo ensino-aprendizagem de surdos. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 151-175.

GROSJEAN, François. **Bilingual: Life and Reality**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2015.

GROSJEAN, François. **Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. London: Routledge, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A interpretação da Libras: o intérprete educacional de surdos**. São Paulo: Parábola, 2014.

LEMKE, Jay. Becoming the Village: Education across Lives. *In*: WELLS, Gordon; CLAXTON, Guy (Org.). **Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education**. Oxford: Blackwell, 2002. p. 34-45.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de. **A triangulação Libras–Português–Inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

MORAES, A. H. C. de. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. *In*: SKLIAR, Carlos Bernardo (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 51-73.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998.



VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

