

Universidade Federal do Pampa
Letras Línguas Adicionais Inglês Espanhol e Respectivas Literaturas

MARIA EDUARDA MACHADO XAVIER

**APRENDIZES SURDOS E A AQUISIÇÃO DE L3:
Percepções, Experiências e Desafios**

Bagé
2025

MARIA EDUARDA MACHADO XAVIER

**APRENDIZES SURDOS E A AQUISIÇÃO DE L3:
Percepções, Experiências e Desafios**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito para a obtenção do título de Licenciatura em Letras Línguas Adicionais Inglês Espanhol e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa.

Orientadora: Valesca Brasil Irala

**Bagé
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

X3a Xavier, Maria Eduarda Machado
APRENDIZES SURDOS E A AQUISIÇÃO DE L3: PERCEPÇÕES,
EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS / Maria Eduarda Machado Xavier.
36 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, LETRAS - LÍNGUAS ADICIONAIS INGLÊS, ESPANHOL
E RESPECTIVAS LITERATURAS, 2025.

"Orientação: Valesca Brasil Irala".

1. Aprendizagem de L3. 2. Aquisição de L3. 3. Aprendizes
surdos. 4. Língua adicional . I. Título.

MARIA EDUARDA MACHADO XAVIER

APRENDIZES SURDOS E A AQUISIÇÃO DE L3: PERCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado na Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Letras - Línguas Adicionais (Inglês, Espanhol e respectivas literaturas).

TCC defendido e aprovado em: 08 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Valesca Brasil Irala
Orientadora
(Unipampa)

Profa. Msc. Adriana Martins da Silva
(Prefeitura de Pedras Altas)

Profa. Msc. Taísa Luiz Soares
(Prefeitura de Bagé)



Assinado eletronicamente por **VALESCA BRASIL IRALA, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 08/12/2025, às 17:53, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **Taisa Luiz Soares, Usuário Externo**, em 08/12/2025, às 17:54, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **ADRIANA MARTINS DA SILVA, Usuário Externo**, em 08/12/2025, às 18:02, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1899289** e o código CRC **7577113F**.



APRENDIZES SURDOS E A AQUISIÇÃO DE L3: PERCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

TDEAF LEARNERS AND L3 ACQUISITION: PERCEPTIONS, EXPERIENCES, AND CHALLENGES

Maria Eduarda Machado Xavier¹
Valesca Brasil Irala²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo mapear as percepções de pessoas surdas acerca do processo de aquisição/aprendizagem de uma terceira língua (L3) no contexto brasileiro, com foco em identificar as dificuldades, fatores facilitadores e implicações pedagógicas. Foi utilizado um questionário composto por perguntas abertas e fechadas, aplicado a 42 participantes, abrangendo perfil, experiências, dificuldades e estratégias de aprendizagem da L3. Os resultados indicam que as principais dificuldades enfrentadas pelos aprendizes surdos estão relacionadas à falta de recursos visuais e materiais adaptados, carência de professores fluentes em Libras, ausência de intérpretes fluentes na L3 e metodologias predominantemente voltadas aos aprendizes ouvintes. Por outro lado, os fatores facilitadores incluem o uso de recursos visuais e tecnológicos, a presença de professores fluentes em Libras, apoio de intérpretes de Libras ou professores surdos e uso de glossários em Libras. A análise revela ainda que a formação docente específica é essencial para atender as especificidades dos aprendizes surdos, garantindo comunicação e oportunidades igualitárias e efetivas. Os achados reforçam a importância de investimento em formação docente bilíngue e específica, a construção de práticas pedagógicas que valorizem as especificidades dos aprendizes surdos, além do reconhecimento da Libras como instrumento de comunicação.

Palavras-chaves: Aprendizagem de L3. Aquisição de L3. Aprendizes surdos. Língua Adicional.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the perceptions of deaf individuals regarding the process of learning a third language (L3) in Brazil, focusing on the main difficulties, facilitating factors and pedagogical implications. A questionnaire with open and closed questions was administered to 42 participants, gathering information about

¹ Graduanda em Letras Línguas Adicionais Inglês Espanhol e Respectivas Literaturas - Universidade Federal do Pampa. Email: mariaxavier.aluno@unipampa.edu.br

² Docente titular da Universidade Federal do Pampa. Email: valescairala@unipampa.edu.br

their profiles, experiences, difficulties and learning strategies in L3. The results indicate that the primary difficulties include limited access to visual and adapted materials, the scarcity of teachers fluent in Brazilian Sign Language (Libras), the absence of interpreters proficient in L3, and teaching methods predominantly designed for hearing students. The facilitating factors identified include the use of visual and technological resources, teachers fluent in Libras, support from interpreters or deaf teachers, and glossaries in Libras. The analysis highlights the importance of specific teacher training to address the needs of deaf learners, ensuring effective communication and equalitarian learning opportunities. The findings reinforce the need for investment in bilingual and specialized teacher training, the development of pedagogical practices that respect the specificity of deaf learners, and the recognition of Libras as a key medium of communication.

Keywords: L3 Learning. L3 acquisition. Deaf learners. Additional language.

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem de línguas adicionais tem sido mais valorizada globalmente em diversos âmbitos, sejam eles acadêmicos, profissionais ou sociais. Segundo Csizér e Kontra (2020), pessoas surdas também têm se motivado a aprender outros idiomas, apesar de enfrentarem diversas barreiras durante o processo de aprendizagem de uma ou mais línguas adicionais em sua trajetória.

Os autores ressaltam que para esses aprendizes superarem essas barreiras é fundamental que estejam inseridos em ambientes motivadores de aprendizagem, além da presença de apoio de sua primeira língua (Csizér; Kontra, 2020). Diferentemente de ouvintes quando aprendem línguas adicionais, os aprendizes surdos percorrem um percurso de aprendizagem sempre no mínimo trilingue (sua língua materna, considerada na literatura como a língua de sinais; a língua majoritária do país de origem como segunda língua e, pelo menos, uma língua adicional de interesse (em caso de ser apenas uma). De acordo com Moraes (2018, p. 11), esse percurso parte da segunda língua, que serve de base para a construção da terceira língua, tendo como mediação, ao longo de todo o processo, a língua de sinais.

A escolha deste tema se justifica pela presença de lacunas na literatura acerca do processo de aprendizagem/aquisição³ de uma terceira língua por

³ A discussão sobre os conceitos de aquisição e aprendizagem será desenvolvida no referencial teórico deste artigo.

aprendizes surdos, uma vez que a maioria dos estudos concentra-se nesse processo com foco em pessoas ouvintes ou, quando voltadas ao público surdo, concentram-se no processo de aprendizagem de uma segunda língua (a língua majoritária do país em que a pessoa surda está inserida). Além disso, destaca-se a importância de dar voz à própria comunidade surda, de modo a compreender e identificar suas percepções acerca deste percurso, possibilitando reconhecer barreiras, dificuldades e fatores facilitadores que contribuam para esse processo.

Para debater essa temática, temos a pergunta central: quais são as percepções de pessoas surdas sobre o processo de aquisição/aprendizagem de uma terceira língua (L3) no contexto brasileiro? Desta pergunta, deriva-se o objetivo geral deste trabalho, que é mapear as percepções de pessoas surdas acerca do processo de aquisição/aprendizagem de uma terceira língua (L3) no contexto brasileiro. Já os objetivos específicos são: a) Identificar as principais dificuldades relatadas por pessoas surdas no processo de aquisição/aprendizagem de uma terceira língua; b) Levantar experiências que atuem como fatores facilitadores nesse processo; c) Analisar as possíveis implicações para a prática pedagógica no ensino de línguas, considerando as especificidades das experiências de aprendizes surdos de L3.

A seguir, discutiremos o referencial teórico que sustenta este trabalho, no qual fazemos um apanhado dos conceitos gerais e discutimos alguns aspectos centrais para a aprendizagem de L3 por pessoas surdas, à luz da literatura recente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico deste trabalho está estruturado em quatro seções principais que dialogam entre si para sustentar a discussão sobre a aprendizagem de uma L3 por pessoas surdas. A primeira seção, (2.1) Conceitos centrais, apresenta e discute as definições de L1, L2, L3, LA, aquisição de linguagem e aprendizagem de línguas, a fim de estabelecer as bases conceituais do estudo. Em seguida, a seção (2.2) Aprendizagem de L3 por pessoas surdas é também subdividida em três partes: (2.2.1) Como a L1 e a L2 influenciam na aquisição da L3; (2.2.2) Principais desafios identificados no processo de aquisição de L3 por alunos surdos; e (2.2.3) Perspectivas globais sobre a aquisição de L3 por aprendizes

surdos. A seção (2.3) Possibilidades inclusivas sobre o ensino de L3 para aprendizes surdos discute práticas pedagógicas e metodológicas voltadas à inclusão linguística. Por fim, a seção (2.4) Contribuição de pesquisas anteriores acerca de estratégias na aprendizagem de L3 por parte de aprendizes surdos apresenta estudos que abordam estratégias de aprendizagem de L3 utilizadas por aprendizes surdos, servindo como base para a reflexão e comparação com os resultados desta pesquisa.

2.1 Conceitos centrais

A primeira língua (L1) é comumente associada à língua adquirida na infância, onde as crianças começam a se expressar, utilizando as primeiras palavras e formulando suas primeiras frases (Karadöller *et al.*, 2024). Nas palavras de Reis (2024, p. 8), “a aquisição da L1 ocorre desde a nascença”. Porém, Ruas (2018) traz o ponto de vista que embora a L1 seja frequentemente associada à língua materna ou língua nativa, isso nem sempre é o que acontece. A autora explica que uma criança exposta apenas ao português até os 3 anos de idade terá o português como L1, entretanto, se nesse mesmo período for igualmente exposta ao francês, sua L1 poderá ser tanto o português quanto o francês. Já se o contato com o francês ocorrer apenas após os 3 anos, não será considerada como uma possível L1, mas sim um caso de bilinguismo ou de aquisição de uma segunda língua (L2).

A literatura é consensual ao compreender a L2 como qualquer língua aprendida posteriormente à L1 (Reis, 2024; Suryantari, 2018; Moraes, 2018). Enquanto Reis (2024) e Suryantari (2018) destacam que a aquisição da L2 ocorre somente após a consolidação da L1, Moraes (2018) amplia essa definição ao compreender que esta aquisição ou aprendizagem pode ser mediada através de contexto de imersão ou ensino formal no país de origem.

De acordo com Hammarberg (2018), a aprendizagem de terceira língua (L3) tem influência direta das experiências linguísticas anteriores do aprendiz, tanto pela L1, quanto pela L2. Além disso, o autor observa ainda que os mecanismos utilizados nesse processo não se restringem apenas à aprendizagem da L3, mas estendem-se também às demais línguas aprendidas após ela.

Já o conceito de língua adicional (LA), de acordo com Leffa e Irala (2014), refere-se a qualquer língua aprendida por acréscimo, além daquela(as) já utilizada(s) no cotidiano pelo aprendiz com alto nível de repertório desde a primeira infância. A aprendizagem de uma LA não implica na substituição ou competição entre as línguas, mas sim na ampliação de repertórios linguísticos.

Diferentemente das classificações tradicionais associadas às definições de língua, os autores ressaltam que o termo não estabelece nenhum tipo de hierarquia, nem classifica as línguas em ordem cronológica e/ou finalística de aprendizagem. Pelo contrário, os autores esclarecem ainda que a aquisição de uma LA parte do conhecimento prévio, pois parte do princípio de que o aprendiz já carrega consigo uma grande bagagem linguística prévia, atuando como ponto de partida para a aquisição de novos repertórios linguísticos para o resto da vida.

Em concordância com os autores, Gonçalves (2024) interpreta o termo como um papel político e social que visa romper a ideia hierárquica entre as línguas, frequentemente implícita no termo Língua Estrangeira (LE), tradicionalmente utilizada. A autora denomina que o termo LE reflete a uma perspectiva neocolonialista, na qual considera, regularmente, línguas/variedades europeias como modelo de prestígio, estabelecendo relações de superioridade ou inferioridade entre línguas/variedades e seus falantes. Em oposição a este termo, a mesma sugere que o termo LA representa uma perspectiva mais inclusiva e crítica, ao compreender qualquer nova língua como um acréscimo ao repertório linguístico do aprendiz e não como elemento de menor valor sociocultural. Gonçalves (2024) promove ainda a reflexão de que o ensino de uma LA tem o papel de promover engajamento social, estimulando o pensamento crítico e a formação de aprendizes autônomos no seu próprio processo de aprendizagem.

Em síntese, a utilização do termo Línguas Adicionais legitima o processo de aprendizagem do sujeito e o papel social que as línguas desempenham em sua vida.

Seguimos agora para a discussão a respeito de outros dois conceitos centrais atrelados ao foco desta pesquisa: aquisição e aprendizagem. Do ponto de vista linguístico, aquisição e aprendizagem de línguas apresentam diferenças significativas de metodologias e em seus processos. De acordo com Chen (2024), o processo de aquisição ocorre inconscientemente, a partir de exposições e experiências através da imersão de um ambiente.

Heymonth (2021) destaca ainda que a aquisição de linguagem requer uma interação significativa na língua-alvo, sem a necessidade de o aprendiz ter conhecimento das regras da gramática normativa, podendo ser um processo informal, através da família ou comunidade em que está inserido. Já o processo de aprendizagem de língua seria diferente da aquisição, perpassando o ensino das estruturas e regras linguísticas e gramaticais, sendo um processo mais lento e complexo, normalmente adotado em escolas (Igiri, 2020).

Heymonth (2021) afirma que o processo de aquisição normalmente parte da escuta e repetição; em contrapartida, a aprendizagem normalmente foca na escrita e leitura, bem como no ensino de estruturas linguísticas e gramaticais através de atividades geralmente em sala de aula. A aquisição pode partir de ambientes informais como a exposição à filmes, jogos e redes sociais.

Portanto, destacando o entendimento dos termos, adotamos: L1 (primeira língua adquirida de forma natural); L2: segunda língua adquirida/aprendida após a L1; L3: terceira ou demais línguas adquiridas/aprendidas após a consolidação da L1 e da L2. Já em relação aos termos aquisição e aprendizagem de língua, vamos empregá-los como sinônimos nesta pesquisa. A escolha se justifica pelo foco adotado, que não busca diferenciar os processos em si, mas sim compreender as percepções de pessoas surdas no contato com uma L3, independentemente de se tratar de um processo formal ou informal.

2.2 Aprendizagem de L3 por pessoas surdas

Esta seção é subdividida em três partes: (2.2.1) Como a L1 e a L2 influenciam na aquisição da L3; (2.2.2) Principais desafios identificados no processo de aquisição de L3 por alunos surdos; e (2.2.3) Perspectivas globais sobre a aquisição de L3 por aprendizes surdos.

2.2.1 Como a L1 e a L2 influenciam na aquisição da L3

A aprendizagem de línguas adicionais é frequentemente motivada pela busca de melhores oportunidades de emprego, realização de viagens ao exterior ou pela possibilidade de comunicação com outras pessoas de diferentes partes do mundo. Essas razões também se refletem na motivação de aprendizes surdos, de acordo com Moraes (2018). No entanto, o processo de aprendizagem para esse público

envolve especificidades: o aluno surdo que aprende uma L3 recorre a um percurso multilíngue, no qual a L3 é primeiramente traduzida para a L2 e, em seguida, assimilada na L1, como explica Lima (2020, p. 13). Partindo do mesmo raciocínio, Silva e Nunes (2022) defendem que a aprendizagem de idiomas por aprendizes surdos está intrinsecamente relacionada às suas línguas antecessoras, uma vez que “a escrita dos surdos em L3 receberá transferências da Libras (L1) e da língua portuguesa (L2), o que resultará em um ambiente de aprendizado composto por três línguas” (Silva; Nunes, 2022, p. 8).

Nesse contexto, Silva e Nunes (2022) consideram que o uso da L1 nas aulas de línguas adicionais exerce um papel fundamental na superação de barreiras comunicativas e de aprendizagem, seja por meio da atuação de um tradutor-intérprete de Libras ou pela presença de um professor com conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, resultando em um ambiente composto dominado por três línguas, pois raramente o docente de línguas adicionais também será fluente em Libras, o que torna necessária a presença do intérprete para realizar a mediação.

2.2.2 Principais desafios identificados no processo de aquisição de L3 por alunos surdos

Como principais desafios enfrentados pelos aprendizes surdos, Silva e Hübner (p. 5, 2021) apontam: a ausência de materiais didáticos específicos voltados para o ensino da língua-alvo para estudantes surdos; o uso de formatos pedagógicos inadequados e; a falta de preparo por parte de alguns educadores, que partem da premissa de que estudantes surdos enfrentam dificuldades significativas no processo de aprendizagem do português como L2 e que, portanto, não existiria a necessidade de expô-los novamente ao processo de aquisição de mais uma língua. Além da crença de que sem o acesso à oralidade, seria impossível a aprendizagem da língua em sua forma escrita.

Cumprindo ainda destacar que, diferentemente do aluno ouvinte, o aprendiz surdo não dispõe da relação sonora como recurso de apoio à aquisição da língua escrita, sendo necessário estabelecer pontos de aproximação entre a L3 e a L1, como, por exemplo, o uso do alfabeto manual e de elementos viso-espaciais, conforme apontam Silva e Hübner (2021, p. 6-7).

2.2.3 Perspectivas globais sobre a aquisição de L3 por aprendizes surdos

É extremamente importante ressaltar a existência de uma lacuna significativa de estudos específicos no que tange o processo de aquisição de L3 dedicada à aprendizes surdos, uma vez que a maioria dos estudos concentra-se na aprendizagem de ouvintes.

No que se refere ao ensino de uma L3 para surdos, Silva e Hübner (2021, p.5) afirmam que, tanto no Brasil quanto em âmbito internacional, “ainda são raros os estudos sobre a aquisição de L3 por surdos, pois a maioria dos estudos investiga a aquisição de línguas orais por ouvintes”.

No Brasil, enfatiza-se que o uso de recursos visuais traz avanços significativos no processo para aprendizes surdos (Silva; Silva, 2015), além de ser uma comunicação alternativa que possibilita a interação com a realidade (Leão *et al.*, 2017). Ademais, em contexto brasileiro, Silva e Hübner (2021) reconhecem que a integração e associação entre a L3 e a Libras é um facilitador neste processo, e que a aprendizagem é mais eficaz quando a L1 é valorizada no processo de aprendizagem da L3.

Pesquisas nos Estados Unidos mostram que o domínio precoce da Língua Americana de Sinais (ASL) é um ponto de partida fundamental para o desenvolvimento de habilidades linguísticas que servem como alicerce para aprendizagem de outras línguas, incluindo a L3 (Humphries *et al.*, 2019).

Na Colômbia, Ramirez (2021) afirma que diversas pessoas surdas demonstram interesse em aprender inglês como terceira língua, porém não possuem as mesmas oportunidades de ensino que pessoas ouvintes. Partindo dessa mesma visão, a mesma reconhece que a maioria dos institutos de línguas não aceitam estudantes surdos, além de ser difícil encontrar docentes que tenham interesse em ensinar L3 às pessoas surdas. Já do ponto de vista dos professores, a autora aponta que existe uma carência de ferramentas e formações docentes específicas para atuarem na área de ensino para surdos.

Em países europeus como Áustria, República Tcheca e Hungria, Csizér e Kontra (2020) destacam que participantes de sua pesquisa demonstraram interesse

significativo ao aprender uma L3 para fins comunicativos para viagens estrangeiras. Estes participantes ressaltaram ainda o interesse único em aprender a LA em sua modalidade escrita, mesmo sendo surdos oralizados, muitos refutaram a ideia de dedicar tempo para tentar aprender a pronúncia de palavras na L3. Além disso, os participantes desta pesquisa reconhecem a importância de um professor de LA que saiba falar língua de sinais, e a que utilize, principalmente, para dar instruções, explicações e interagir diretamente com os alunos surdos. Eles afirmam que em certas ocasiões pode acontecer de perderem alguma explicação ou informação por precisarem dividir a atenção entre professores e intérpretes.

2.3 Possibilidades inclusivas sobre o ensino de L3 para aprendizes surdos

As metodologias de ensino voltadas à educação de surdos vem sendo discutidas no cenário educacional brasileiro. Lima (2020) menciona a necessidade de considerar os aspectos comunicacionais próprios dos aprendizes surdos, como o modo visual-gestual, que influencia diretamente a forma como absorvem e percebem a língua. Nesse mesmo sentido, Silva e Silva (2015) defendem que é necessário usufruir de estratégias pedagógicas que valorizem a capacidade visual de aprendizes surdos, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Seguindo essa perspectiva, Brito (2023, p. 41), propõe uma metodologia voltada ao ensino de inglês como L3 para surdos, baseada na utilização da ASL. Nesta abordagem, segundo Brito (2023, p. 41), vincula-se a escrita da língua alvo ao sinal correspondente em ASL, buscando gerar motivação e identificação dos alunos, além de “suprir” a habilidade oral do ensino de LA. Brito (2023, p. 42) também faz menção ao uso de Tecnologias Assistivas, trazendo o exemplo do aplicativo gratuito Hand Talk, que oferece traduções de português-Libras e inglês-ASL, funcionando como um recurso facilitador para surdos e ouvintes.

De maneira complementar, Lima (2020) elenca características fundamentais a serem consideradas no processo de aquisição de LA para alunos surdos, incluindo: (1) uso de recursos visuais no ensino e na avaliação; (2) atividades e explicações dinamizadas, com o auxílio de gestos e imagens; (3) síntese de conteúdos por meio de mapas mentais e; (4) promoção da interação entre a Libras e

a língua de sinais utilizada no país em que se fala a LA ensinada.

A partir do exposto, é possível afirmar que o processo de aquisição de L3 deve considerar o uso da L1 e da L2 para o seu desenvolvimento, bem como Tecnologias Assistivas e recursos de campo visual, pois estes serão agentes facilitadores deste processo para aprendizes surdos.

2.4 Contribuição de pesquisas anteriores acerca de estratégias na aprendizagem de L3 por parte de aprendizes surdos

Após a apresentação dos conceitos centrais relacionados ao processo de aquisição de L3 por aprendizes surdos, além da definição do instrumento de pesquisa, é pertinente destacar pesquisas que buscaram compreender, na prática, as experiências de aprendizagem de uma L3, utilizando o mesmo instrumento deste trabalho.

Neste sentido, Olszak e Borowicz (2025) utilizaram o questionário como ferramenta de pesquisa, com o objetivo de identificar os estilos de aprendizagem, as estratégias na aquisição do inglês por aprendizes surdos e com deficiência auditiva, bem como as dificuldades enfrentadas nesse processo. O instrumento aplicado por Olszak e Borowicz (2025, p. 5, tradução própria) foi dividido em três blocos de perguntas, a partir dos quais os autores buscaram responder às principais questões:

(1) Que tipos de estratégias de leitura os alunos surdos e com deficiência auditiva aplicam no desenvolvimento da compreensão de leitura?; (2) Quais são as diferenças na aplicação de estratégias de leitura em relação às quatro variáveis, ou seja, gênero, grau de perda auditiva, método de comunicação com o ambiente e tempo de perda auditiva?; (3) Que tipo de dificuldades gerais os alunos surdos e com deficiência auditiva encontram no processo de aquisição de línguas estrangeiras?

Os resultados da pesquisa feita por Olszak e Borowicz (2025) indicaram que os aprendizes surdos tendem a se favorecer de estratégias como: visualização de imagens; imaginação do cenários com base no texto lido; uso de recursos tipográficos (como palavras em negrito); repetição e releitura; utilização de organizadores gráficos (tabelas, mapas mentais e storyboards); além da assistência em duplas que partilham a mesma língua e experiências.

Csizér e Kontra (2020) fizeram uma amostragem de conveniência, a partir de entrevistas e questionários com participantes surdos da Áustria, República Tcheca e Hungria, com o objetivo de coletar informações sobre as semelhanças e diferenças entre aprendizes surdos e com deficiência auditiva severa, nas experiências na aprendizagem de uma LA. No que se destaca sobre estratégias de aprendizagem de LA, a maior parte dos participantes do estudo pareciam ser mais dependentes dos professores para realizar as tarefas, enquanto a minoria ressaltaram estratégias de aprendizagem como memorização convencional de vocabulário, leitura de livros bilíngues, assistir filmes com legendas na LA que está aprendendo, pesquisar significado das palavras em um dicionário eletrônico, usar aplicativos móveis para desenvolvimento lexical, participar de bate-papos online, além de contratar professores particulares para a aprimoração de habilidades escritas. Os participantes dessa amostragem não atribuíram grande importância ao uso de língua de sinais como estratégia de aprendizagem de uma LA, atribuindo maior importância para aqueles que desejavam trabalhar no exterior. Segundo a interpretação dos autores esse fator deu-se devido a falta de experiência dos participantes nesse aspecto.

Corroborando esta discussão, Silva (2013) apresenta uma pesquisa de campo, realizada com surdos aprendizes de inglês como L3 na modalidade escrita e ouvintes aprendendo inglês como L2. Tendo como objetivo geral analisar a dinâmica de transferência léxico-semântica da Libras para a L3 ou da L2 para a L3. Os dados obtidos pela autora indicam que a L1 dos alunos surdos mostrou-se mais determinante na influência da aprendizagem da L3, em comparação com as influências obtidas pela L2, embora estas também apresentem algum tipo de interferência. Os resultados desta pesquisa reforçam a ideia de que aprendizes bilíngues/multilíngues utilizam todas as línguas no processo de aquisição de uma nova língua. A seguir, detalhamos a metodologia utilizada no presente estudo.

3 METODOLOGIA

Como instrumento de coleta de dados, optou-se pelo questionário, pela capacidade de alcançar participantes de diferentes regiões do Brasil, ampliando o

alcance da pesquisa. Além disso, este é um dos instrumentos mais utilizados em pesquisas de coleta de dados, conforme apontam Bastos *et al.* (2023). Os autores definem o questionário como um conjunto de perguntas organizadas em uma sequência lógica, considerando os objetivos e o público-alvo da pesquisa. Bastos *et al.* (2023) explicam que os questionários podem ser autoaplicados ou conduzidos através da mediação de um entrevistador.

Bortolozzi (2020, p. 20) destaca a importância de conhecer as características do público-alvo para a elaboração e organização do questionário, acrescentando perguntas relevantes ao estudo. A autora orienta que “sempre que se faz uma pergunta, tenha claro para si mesmo ‘O que eu quero saber?’, ‘Por que estou perguntando isso?’, ‘O que isso tem a ver com o objetivo da minha pesquisa?’”. De acordo com a mesma, o uso de questionários apresenta tanto vantagens quanto desvantagens, entre elas destacadas: (1) menor detalhamento das perguntas e respostas; (2) dependência exclusiva da compreensão e interpretação do participante; (3) impossibilidade de reformulação das questões caso não haja entendimento ou dúvidas do participante; (4) rapidez na coleta de dados; (5) maior facilidade na obtenção de dados; (6) contribuição na desinibição do participante, favorecida pelo anonimato.

Para a elaboração das questões, Bortolozzi (2020, p. 23-25) destaca que se deve: facilitar a compreensão das perguntas; evitar o uso de expressões radicais (“sempre” ou “nunca”) e termos de negação na afirmação (para não confundir o participante); omitir as opiniões pessoais do pesquisador; limitar a apenas uma pergunta por questão; acrescentar opções de “meio termo” em perguntas de “sim ou não”, para que o participante possa justificar sua resposta; utilizar escalas de pontuação em questões de opinião sobre satisfação e disponibilizar alternativas de respostas equilibradas (favoráveis, desfavoráveis e neutras).

O estudo é classificado como exploratório e descritivo, pois busca mapear perspectivas e experiências dos participantes em relação à aquisição/aprendizagem de L3. O instrumento de coleta de dados utilizado neste trabalho foi um questionário *online* elaborado na plataforma *Free Online Survey*. O questionário totaliza 24 questões, sendo 7 delas voltadas à identificação do perfil dos participantes, de caráter aberto e fechado, e as outras 17 relacionadas ao objeto de estudo. Dessas, incluem 15 perguntas fechadas, em escala tipo do *Likert* (Concordo Fortemente,

Concordo, Não concordo e em Discordo, Discordo e Discordo Fortemente) e 2 perguntas abertas.

As perguntas iniciais buscaram traçar o perfil geográfico e sociolinguístico dos respondentes, contemplando informações como idade, gênero, cidade e estado, além de dados sobre sua trajetória linguística. As 15 perguntas seguintes foram estruturadas em escala do tipo *Likert*, separadas em seções temáticas: dificuldades percebidas; fatores facilitadores; e implicações para a prática pedagógica. Por último, as duas perguntas abertas permitiram que os participantes compartilhassem suas experiências pessoais e sugerissem melhorias para o ensino de L3 para surdos no Brasil.

Antes da aplicação, a primeira versão do questionário foi aplicada com a testagem em uma adolescente surda, de 18 anos, estudante do Ensino Médio, a qual deu sugestões de alterações nas questões, de forma a simplificar os enunciados muito extensos e com léxico muito abstrato. Após os ajustes sugeridos na testagem, o questionário começou a ser disseminado ao público-alvo.

Para verificar a confiabilidade do instrumento, procedeu-se ao cálculo do coeficiente alfa de Cronbach, considerando as respostas obtidas em todos os itens. A análise foi realizada com os 42 respondentes válidos, totalizando 15 itens, todos de natureza numérica. O valor encontrado para o alfa de Cronbach foi de 0,899, o que, segundo a literatura, indica uma consistência interna elevada, demonstrando que os itens apresentam boa homogeneidade na mensuração do que foi proposto, uma vez que valores de 0,80 ou acima indicam índices admiráveis; 0,70 ou acima são considerados medianos; 0,60 ou acima medíocres; 0,50 ou acima ruins; enquanto abaixo de 0,50 são inaceitáveis, de acordo com Hair (2009).

Além disso, foram examinadas as correlações item-total corrigidas e o índice de confiabilidade caso algum item fosse excluído. Os resultados mostraram que nenhum item apresentou correlação insatisfatória e que a exclusão de qualquer um deles não resultaria em aumento significativo do coeficiente alfa. Assim, todos os 15 itens foram mantidos na versão final do instrumento, assegurando tanto a coerência estatística quanto a validade de conteúdo prevista, de acordo aos objetivos específicos da pesquisa.

O questionário foi divulgado de forma online, por meio do envio direto do link às associações de surdos. O contato foi realizado via e-mail institucional aos

responsáveis das associações, abrangendo diferentes estados brasileiros, tais como Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Santa Catarina, São Paulo, Paraná e Rio de Janeiro. Além disso, o link foi encaminhado à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), contou também com a participação local, da cidade de Bagé/RS, que foi divulgada através de grupos de whatsapp da comunidade surda. Ademais, adotou-se o método *snowball*⁴, solicitando que os participantes compartilhassem a pesquisa com outras pessoas surdas. Juntamente com o *link* do questionário, foi disponibilizado um vídeo em Libras, no qual a pesquisadora principal deste estudo explica brevemente os objetivos e a importância desta pesquisa.

Os critérios de inclusão dos participantes são: (1) ser surdo (a); (2) ter Libras como L1; (3) ter português como L2; (3) possuir interesse em aprender ou já estar em processo de aquisição de L3. Considerando esses aspectos, dois respondentes ouvintes foram descartados da planilha onde os dados foram compilados.

As análises dos dados foram organizadas de acordo com o tipo de perguntas estabelecidas no questionário. Para as perguntas abertas, realizou-se uma análise de conteúdo, identificando categorias, padrões e temas recorrentes nas respostas dos participantes. Enquanto para as perguntas fechadas foram adotadas análises descritivas, considerando frequências de respostas, percentuais, perfil demográfico dos participantes, etc.

4 ANÁLISE DE DADOS

Participaram da pesquisa 42 sujeitos surdos, os quais tiveram suas identidades preservadas, com idades entre 16 e 53 anos, sendo que a maioria (19%) encontra-se na faixa-etária de 41 a 45 anos. Quanto ao gênero, observa-se que a maioria dos respondentes identificam-se com o gênero feminino, totalizando 71,4%, enquanto 28,6% identificam-se com o gênero masculino. Não houve registro de participantes que se identificassem com outro gênero. No que se refere à localização geográfica dos respondentes, observou-se diversidade regional, contemplando diferentes estados brasileiros. A maior concentração de respondentes encontram-se

⁴ A amostra snowball é uma técnica que permite alcançar populações pouco conhecidas ou de difícil acesso, através de indicações de participantes pertencentes ao grupo alvo da pesquisa (Bockorni; Gomes, 2021).

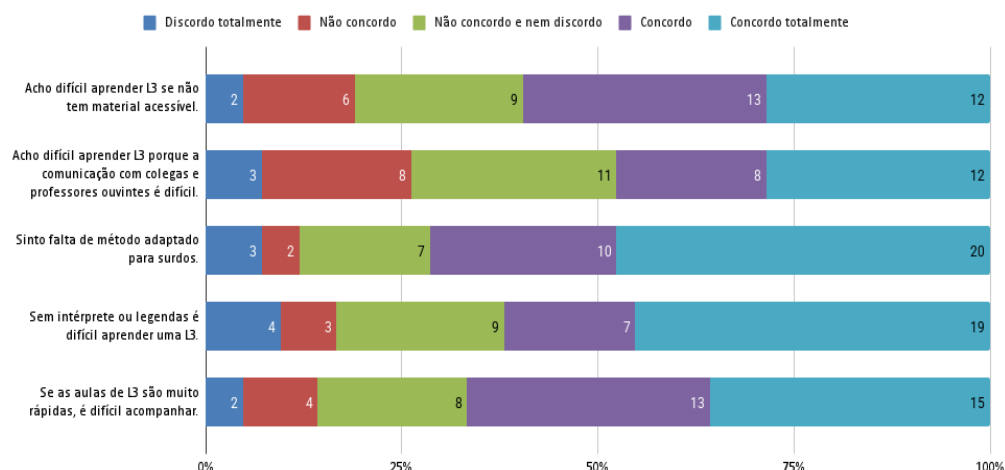
no estado do Rio Grande do Sul, com 40,48%, abrangendo cidades como Bagé, Porto Alegre, Uruguaiana, Pelotas e Caxias do Sul. Em seguida, destaca-se o estado do Rio de Janeiro, com 16,67%. Também houve participação de sujeitos dos estados de São Paulo (11,90%), Paraná (7,14%), Minas Gerais (4,76%), Goiás (4,76%), Santa Catarina (4,76%). Além disso, houve representatividade das regiões Norte e Nordeste, como Pará, Maranhão, Paraíba e Amazonas, com 2,38% de participantes em cada um destes estados.

Em relação à língua considerada pelos participantes como L1, a 83,3% indicou Libras, apenas 19% apontaram o português como L1. Houve um participante que selecionou simultaneamente as opções Libras e português, indicando um possível contexto bilíngue. Quanto a L2, 64,2% declararam o português, enquanto 40,4% indicaram a Libras nessa posição. Assim como na questão anterior, dois participantes selecionaram mais de uma alternativa, assinalando tanto a Libras quanto o português, o que pode significar uma complexidade e dificuldade na compreensão e hierarquização de suas línguas.

No que concerne à L3, observou-se predominância do inglês, apontado por 71,4% dos participantes, seguido do espanhol com 38%. Também foram selecionadas outras línguas como francês (4,7%), italiano (4,7%) e outras línguas (2,3%), sendo possível selecionar múltiplas opções nessa questão, o que indica que alguns participantes estudaram ou estudam mais de uma L3 de forma simultânea ou não. Na questão aberta sobre o estudo de outras línguas além das já mencionadas, alguns participantes destacaram o contato com línguas de sinais estrangeiras, como American Sign Language (ASL), Língua de Sinais Uruguaia (LSU), Sinais Internacionais (SI ou IS), e Universal Gestual. Sobre os contextos de aprendizagem da L3, os participantes puderam marcar mais de uma fonte de aprendizagem. Os resultados mostraram que 42,8% tiveram contato com a L3 na escola regular, 33,3% em cursos de idiomas, 23,8% por meio de interações online, 9,5% na universidade, 9,5% de forma autodidata e 2,3% mencionou ter aprendido a L3 morando em outro país, enquanto 23,8% selecionaram a opção “outro”, indicando diferentes trajetórias de aprendizagem.

Para responder ao objetivo específico “Identificar as principais dificuldades relatadas por pessoas surdas no processo de aquisição/aprendizagem de uma terceira língua”, apresentamos, primeiramente a Figura 1:

Figura 1 – Percepção sobre dificuldades



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A análise descritiva dos dados revela um panorama constante de barreiras enfrentadas por estudantes surdos no processo de aprendizagem de uma L3. De modo geral, observa-se uma predominância de respostas nas categorias “concordo” e “concordo totalmente”, indicando que os participantes reconhecem a presença de dificuldades significativas e persistentes no contexto educacional para aprender uma nova língua. A média de concordância na categoria que envolve as cinco questões que apontam por possíveis dificuldades gira em torno de 61%, sendo que 37% correspondem especificamente à concordância plena, o que demonstra a intensidade das percepções sobre os obstáculos relatados.

O aspecto que mais se destacou foi a ausência de métodos adaptados ao público surdo. Aproximadamente, 71% dos respondentes apontaram esse fator como determinante, dos quais 47,6% manifestaram concordância total. Esse dado evidencia um déficit estrutural na dimensão pedagógica, sugerindo que, mesmo quando há recursos de apoio, a falta de estratégias metodológicas específicas limita fortemente a aprendizagem, vindo de acordo com opinião de Olszak e Borowicz (2025) que sugerem que metodologias tradicionais, normalmente voltadas para pessoas ouvintes, não são suficientes para o ensino de L3 para pessoas surdas, ainda que haja materiais de apoio para os mesmos.

O segundo ponto mais crítico refere-se à indisponibilidade de intérpretes ou legendas, com 61,9% de concordância e 45,2% de concordância total. Essa

constatação confirma a centralidade da mediação linguística no processo de ensino e aprendizagem.

A velocidade das aulas também se configurou como um fator relevante, já que dois terços dos participantes relataram dificuldades quando o ritmo de exposição dos conteúdos é acelerado. A relação entre tempo de processamento e compreensão indica a necessidade de ajustes pedagógicos que contemplem pausas, retomadas e estratégias de *scaffolding*⁵, permitindo que os estudantes surdos tenham condições que lhes sejam favoráveis de acompanhamento. Já a ausência de materiais acessíveis foi apontada como obstáculo por cerca de 59,5% dos respondentes. Embora esse percentual seja menor que o observado em outros itens, ainda assim revela um déficit importante, pois materiais adaptados constituem a base mínima para garantir o direito de acesso ao conhecimento.

No que tange à comunicação com colegas e professores ouvintes, a percepção foi mais heterogênea: 47,6% dos respondentes consideraram a comunicação uma barreira, enquanto 26,2% permaneceram neutros e outros 26,1% discordaram. Essa dispersão sugere que o impacto desse fator pode variar conforme o contexto, o perfil linguístico dos estudantes e as estratégias institucionais de mediação. Em turmas onde a cultura bilíngue é mais consolidada, ou em que os colegas possuem conhecimento em Libras, a comunicação tende a ser mais acessível e menos problemática. Como ressalta Kelman e Branco (2009), um ambiente bilíngue facilita, não só a comunicação de pessoas surdas, mas também o processo de aprendizagem, promoção de autonomia e autoestima, além de ter sua L1 respeitada e valorizada pelos demais estudantes e professores.

Ao analisar a primeira pergunta da seção 5, de caráter aberto, é possível perceber que há uma grande diversidade de experiências entre os participantes, variando entre percepções positivas à negativas sobre o processo de aprendizagem de uma L3. Apesar dessa diversidade, fica evidente alguns padrões recorrentes que permitem compreender o panorama de aprendizagem de L3 por estudantes surdos no contexto brasileiro.

Destacou-se que 72% dos participantes relataram experiências negativas no

⁵ Scaffolding consiste em fornecer suporte temporário e organizado, por meio de etapas menores, com o objetivo de guiar os estudantes até que possam atuar de forma autônoma na comunicação escrita ou oral, com pouca ou nenhuma ajuda do professor (Bratu *et. al*, 2022).

processo de aprendizagem de uma L3, revelando desafios consistentes no processo de aprendizagem. Dentre elas, é possível identificar que 29% dos participantes ressaltaram a falta de intérpretes de Libras (com domínio ou não na L3) e a insuficiência de recursos visuais adequados. Outro fator destacado foram os sentimentos de exclusão ou isolamento, identificados por 19% dos respondentes, motivados pela falta de interação com colegas ou professores ou pelo fato de serem os únicos alunos surdos em sala. Foi enfatizado por 14% dos respondentes que a grande maioria dos professores de LA não possuem conhecimento em Libras nem formação voltada à inclusão de pessoas surdas. Já sobre as estratégias normalmente utilizadas em aulas de L3, 10% relataram que as aulas costumam ser voltadas a ouvintes, com ênfase em atividades de escuta e pronúncia, o que limita a participação plena dos aprendizes surdos.

Apesar das barreiras enfrentadas, podemos identificar também que 21% dos participantes enfatizam experiências positivas no processo de aprendizagem. Entre eles, cerca de 8% destacaram que a presença de intérpretes de Libras fluentes na L3 contribuíram em seu processo de aprendizagem. Outros 8% reconheceram o impacto positivo do uso de recursos visuais (imagens, vídeos, legendas) como facilitadores em seu progresso. E ainda podemos ressaltar que 5% dos respondentes destacaram a relevância da representatividade docente, por meio de professores surdos e da comunicação em Libras com outras pessoas sinalizantes como elementos que favorecem a aprendizagem.

Vale destacar que 7% das respostas não se adequaram ao objetivo da pergunta, apresentando resultados vagos ou desconexos, tais como “?”, “normal”, “tranquilo” e “positiva”, por exemplo. Esse dado evidencia possíveis dificuldades de interpretação ou limitação na leitura e escrita em português formal.

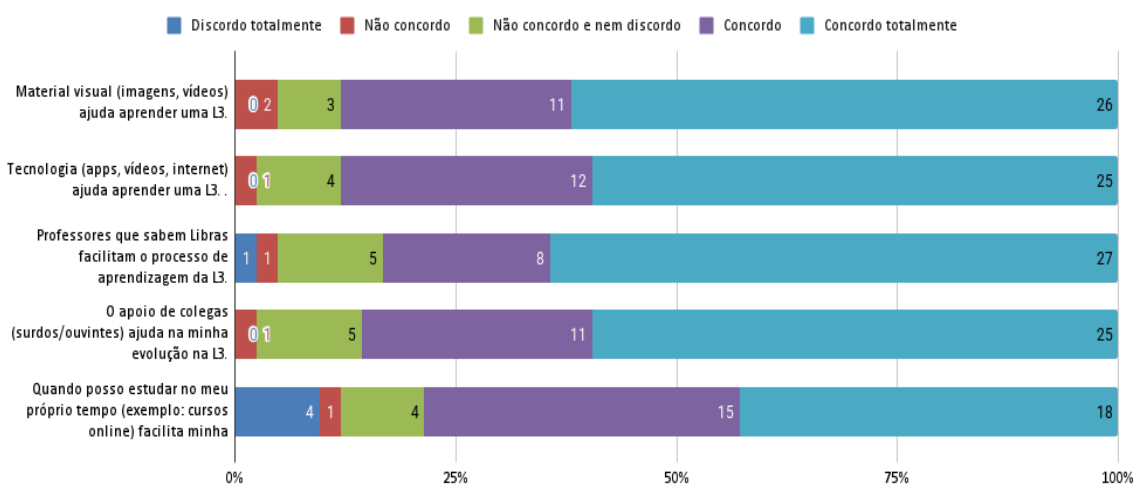
A análise desta primeira etapa da seção 5 está relacionada ao objetivo específico “(a) Identificar as principais dificuldades relatadas por pessoas surdas no processo de aquisição/aprendizagem de uma terceira língua”, na qual expõe detalhadamente as principais barreiras enfrentadas por aprendizes surdos estão majoritariamente relacionadas à acessibilidade, metodologia e falta de materiais adaptados, enquanto fatores facilitadores incluem o uso da L1, professores fluentes na L1, intérpretes fluentes na L3 e a presença de recursos visuais. Por outro lado, fatores facilitadores como o uso da L1, presença de professores fluentes em Libras,

intérpretes qualificados e recursos multimodais, demonstram que a inclusão linguística e metodológica é essencial para um ensino/aprendizagem eficaz para pessoas surdas.

De forma integrada, os resultados relacionados às dificuldades levantadas permitem identificar prioridades para a promoção da inclusão no ensino de L3 para estudantes surdos, tais como: a) implementar políticas públicas que garantam a formação específica aos docentes no que tange a inclusão de pessoas surdas; b) desenvolver metodologias pedagógicas adaptadas; c) utilizar diferentes recursos didáticos visuais; d) garantir mediação linguística eficiente, por meio de intérpretes e uso sistemático de legendas; e) promover espaços de interações e comunicações entre aprendizes surdos e ouvintes.

Para responder ao objetivo específico “levantar experiências que atuem como fatores facilitadores no processo de aprendizagem de L3 para pessoas surdas”, apresentamos, primeiramente a Figura 2:

Figura 2 – Fatores facilitadores na aprendizagem de L3 para surdos



Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A partir dos dados apresentados na figura 2, fica evidente uma padronização nas percepções dos aprendizes surdos quanto aos elementos que facilitam a aprendizagem de uma L3. Os fatores com maior consenso entre os respondentes são o uso de tecnologias e recursos visuais, ambos correspondendo a cerca de 88% de concordância parcial ou total. No que se refere ao uso de recursos visuais,

61,90% dos respondentes concordam plenamente que o uso de materiais visuais são facilitadores na compreensão de conceitos e vocabulários.

Quanto à compreensão do uso de tecnologias, como aplicativos, vídeos e internet, 59,52% dos respondentes concordaram totalmente que esse recurso possui um papel significativo no processo de aprendizagem. Esse tipo de recurso estimula a autonomia, uma vez que os aprendizes se tornam agentes ativos de seu próprio processo de aprendizagem, de acordo com Jacinto (2022). O autor ainda destaca que a implementação de recursos tecnológicos no ensino/aprendizagem de pessoas surdas, auxilia na contemplação das especificidades dos aprendizes, uma vez que os mesmos utilizam uma comunicação visual-espacial.

O apoio de colegas, surdos ou ouvintes, também se mostrou como um fator importante, reconhecido parcial ou totalmente por cerca de 86% dos respondentes. A interação com colegas favorece a troca de experiências, esclarecimento de dúvidas e práticas de comunicação na L3, corroborando com uma aprendizagem mais colaborativa e inclusiva, a criação de um ambiente acolhedor, além de compreender e respeitar as diversidades linguísticas, segundo Oliveira (2024).

Quanto aos professores fluentes em Libras, aproximadamente 84% concordam parcial ou totalmente que sua presença é fundamental para facilitar a aprendizagem de L3 para aprendizes surdos. Moraes (2018) ressalta que os professores de LA deveriam ter o domínio das três línguas circulantes em sala de aula (L3, L2 e L1), pois essas servem como mediadores para o ensino de L3, favorecendo a compreensão dos conteúdos, redução de fatores excludentes e superação de barreiras comunicativas entre professores e alunos surdos. Além disso, o autor enfatiza que os professores são responsáveis pela formação dos estudantes, sendo portanto evidente a necessidade de competência linguística e metodológica adequada para atender às demandas da educação inclusiva e bilíngue.

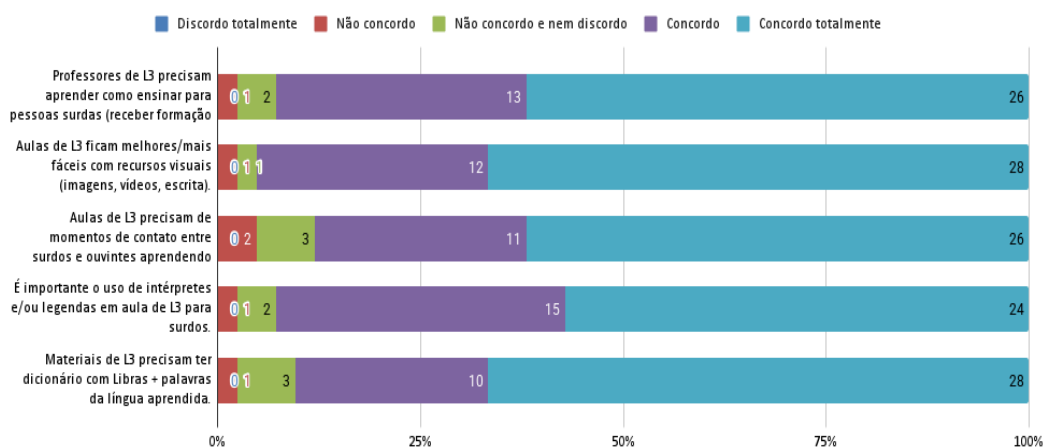
Por fim, quanto à flexibilidade de estudar no seu próprio ritmo, aproximadamente 78% concordam que esse pode ser um fator relevante, embora seja o item com maior variação de opiniões, incluindo o maior percentual de discordâncias desta seção, sendo 9,52% de discordância total, 2,38% de discordância e 9,52% de respondentes neutros. Ainda assim, tal flexibilidade é percebida como positiva, indicando ser também um dos possíveis facilitadores

relevantes para o público-alvo.

De forma geral, compreende-se que com a combinação de elementos visuais, tecnológicos, apoio de colegas, mediação de professores com conhecimento em Libras e a flexibilidade de estudos, é possível criar um ambiente de aprendizagem de L3 mais acessível, inclusivo e adaptado às especificidades linguísticas e de aprendizagem de pessoas surdas. Assim, este conjunto de fatores evidencia, de maneira concreta, as experiências que efetivamente atuam como facilitadoras no processo de aprendizagem de uma L3, atendendo diretamente ao segundo objetivo específico proposto neste estudo.

Para corroborar com o objetivo “analisar as possíveis implicações para a prática pedagógica no ensino de línguas, considerando as especificidades das experiências de aprendizes surdos de L3”, temos a seguir o agrupamento de cinco questões relacionadas à prática pedagógica (Figura 3):

Figura 3 – Implicações pedagógicas para a docência de L3 para surdos



Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Para atender ao terceiro objetivo específico deste estudo, esta seção buscou mapear e compreender a percepção dos participantes acerca de aspectos metodológicos no ensino de L3 para pessoas surdas. Ao analisar a figura 3, notamos que há um grande número de consenso entre os respondentes acerca da necessidade de práticas pedagógicas mais inclusivas e adaptadas para o ensino de pessoas surdas. O item que apresentou maior concordância, foi que os recursos visuais, como imagens, vídeos e legendas, com 66,67% dos respondentes concordando totalmente e 28,57% concordando parcialmente, totalizando em

95,24% de concordância. Tal resultado reforça a importância de estratégias que contemplem o campo visual, sendo amplamente reconhecido pelos participantes como essencial em aulas de L3 para surdos.

Da mesma forma, os resultados indicam que professores de L3 deveriam receber formações específicas para ensinar aprendizes surdos, com um total de 92,85% de concordância. Essa percepção evidencia a urgência de capacitar docentes para compreender as particularidades linguísticas e sociais de alunos surdos, bem como desenvolver estratégias de comunicação e metodologias adequadas para o ensino de L3. Muttão e Lodi (2018) apontam que a formação docente voltada ao ensino de pessoas surdas no Brasil ainda apresenta lacunas significativas, tanto na formação inicial quanto na continuada. Segundo as suturas, a formação inicial docente raramente contempla as especificidades pedagógicas da educação de aprendizes surdos, o que se torna ainda mais desafiador na busca da equidade entre alunos surdos e ouvintes, refletindo uma problemática histórica de desvalorização e falta de investimento na educação, e mais especificamente nas práticas inclusivas e acessíveis.

A importância da integração de glossários ou dicionários bilíngues que integrem a Libras e a L3, também foi destacada, com aproximadamente 90,5% de concordância, sendo elas 66,67% total e 23,81% parcial. Outro aspecto relevante é a presença de intérpretes de Libras ou legendas em aula de L3 também foi amplamente destacado. Cerca de 93% dos respondentes concordam parcial ou totalmente, indicando que esses recursos são fundamentais em aulas de L3 para pessoas surdas, atuando como suporte que facilita a comunicação e compreensão dos conteúdos linguísticos.

Por fim, o contato entre aprendizes surdos e ouvintes, é também foi destacado importante, embora com um nível de concordância um pouco menor em comparação aos demais itens. Cerca de 88% dos respondentes consideram um aspecto relevante, tendo 61,90% de concordância total e 26,19% de concordância parcial. A interação entre os aprendizes pode ser uma oportunidade de troca linguística e cultural, além de promover respeito às diferenças comunicativas e valorização da Libras como uma língua legítima.

Em linhas gerais, os resultados desta seção evidenciam que as implicações pedagógicas mais significativas no processo de aprendizagem de L3 de pessoas

surdas, envolvem diretamente a necessidade de uma formação específica aos docentes, o uso de recursos visuais e bilíngues, a acessibilidade linguística por meio de intérpretes de língua de sinais e legendas, além de momentos de interação e trocas de conhecimentos entre os aprendizes. Tais elementos permitem que as especificidades de pessoas surdas sejam verdadeiramente atendidas de forma inclusiva em aulas de LA.

Ainda atendendo ao terceiro objetivo específico desta pesquisa, c) analisar as possíveis implicações para a prática pedagógica no ensino de línguas, considerando as especificidades das experiências de aprendizes surdos de L3, a próxima questão da última seção apresenta respostas à pergunta “O que você acha que poderia melhorar no ensino de L3 para surdos no Brasil?”. Essa questão buscou compreender, a partir da perspectiva dos participantes, quais aspectos são necessárias melhorias, adaptações e aprimoramentos nas práticas pedagógicas no ensino de L3 para pessoas surdas.

A partir desta pergunta, é possível observar que os participantes identificaram diversos aspectos que poderiam ser melhorados no ensino/aprendizagem de L3 para pessoas surdas no contexto brasileiro. Os recursos visuais e tecnológicos aparecem como fator mais mencionado, com aproximadamente 29% dos respondentes reconhecendo a relevância de materiais multimodais, bem como legendas, imagens, vídeos e plataformas digitais, para o auxílio da compreensão dos conteúdos e vocábulos. Esse fator reflete que existe a necessidade de utilizar e valorizar metodologias que favoreçam o campo visual, chave essencial para aprendizes surdos, visando garantir as especificidades e individualidades dos mesmos (Rabello, 2023).

Outro ponto fortemente citado, foi a presença de professores fluentes em Libras, com aproximadamente 24% de respostas. A presença de docentes capazes de se comunicar através da L1 do aprendiz é fundamental para a redução de barreiras comunicacionais, além de promover um ambiente mais inclusivo, atuando como um mediador no processo de aprendizagem de uma L3. Contudo, esse ideal ainda não foi alcançado de acordo com Moraes (2018), o autor explica que as interações entre professores e alunos surdos deveriam ser feitas diretamente entre eles através da L1 do aluno, sem a intervenção do intérprete. O autor ressalta ainda que embora os intérpretes desempenhem um papel fundamental na mediação

comunicacional, sua atuação deveria ocorrer apenas em situações excepcionais, uma vez que o ideal seria que o próprio professor possuíssem conhecimento linguístico na L1 do aluno. Tal domínio não apenas favorece uma comunicação mais direta e eficiente, como também fortalece os vínculos pedagógicos e afetivos entre docentes e aprendizes surdos, garantindo ainda uma educação mais inclusiva, significativa e equitativa.

A necessidade de adaptação de materiais didáticos acessíveis foi destacado por 19,05% dos respondentes, o que reforça a importância de adaptações e elaboração de recursos didáticos específicos voltados para aprendizes surdos, tais como a criação de dicionários/glossários em Libras, conteúdos legendados, materiais visuais, etc. Outros 9,52% enfatizam a importância de metodologias bilíngues, integrando a L1 e a L3. Da mesma forma, 7,14% mencionaram a importância de uma formação docente especializada para a capacitação de professores no processo de ensino/aprendizagem para pessoas surdas. Outro dado relevante foi mencionado por aproximadamente 5% dos respondentes, que reconhecem a importância da presença de intérpretes fluentes na L3.

Apesar do predomínio de respostas coerentes com o tema, fica evidente que uma grande parcela dos participantes forneceram respostas vagas, incoerentes com o tema ou indefinidas, presente em 21,3% das respostas. Esse dado pode estar relacionado à dificuldade de interpretação da pergunta ou ao nível de fluência na L2. É importante ressaltar que os aspectos mencionados anteriormente, no processo de aprendizagem de pessoas surdas, também devem ser considerados durante a prática diagnóstica e avaliativa dos mesmos.

De maneira abrangente, os resultados deste item revelam que as percepções de aprendizes surdos apontam caminhos claros para o aperfeiçoamento das metodologias de ensino de L3 para pessoas surdas. Sendo fatores determinantes a urgência de formação docente capacitada e bilíngue, o uso de recursos visuais e tecnológicos adaptados e acessíveis. As implicações pedagógicas dos achados são claras e dialogam diretamente com as percepções dos participantes desta pesquisa. Em primeiro lugar, destaca-se a importância de uma formação docente específica e bilíngue, que contemple o domínio da L1 e da L3, conforme defende Moraes (2018). Tal formação deve capacitar os docentes a atuarem de forma autônoma e inclusiva,

reduzindo a dependência da mediação de intérpretes e fortalecendo o vínculo comunicativo e educacional com os aprendizes surdos.

Em segundo lugar, evidencia-se a importância de um planejamento didático bilíngue, que considere a Libras como base para a construção cognitiva da L3, aliado à estratégias visuais, recursos didáticos tecnológicos, glossários sinalizados e materiais acessíveis. Em terceiro lugar, a mediação linguística deve ser compreendida como requisito mínimo, parte essencial do processo. Essa mediação deve envolver tanto a presença de intérpretes, quanto a disponibilização de materiais visuais e legendados. De modo geral, os resultados reforçam que o ensino da L3 para pessoas surdas demanda práticas pedagógicas específicas, que são fundamentais para a inclusão, acessibilidade e valorização das particularidades linguísticas desses aprendizes.

Em suma, a análise dos dados aponta para a urgência de políticas educacionais inclusivas que garantam condições equitativas de aprendizagem aos estudantes surdos no ensino de LA. A ausência de adaptações metodológicas, a carência de mediação linguística e o descompasso no ritmo das aulas configuram barreiras que extrapolam a dimensão individual e revelam um desafio estrutural. Assim, recomenda-se que instituições de ensino superior desenvolvam diretrizes específicas para o ensino de L3 a surdos, investindo em formação docente, produção de materiais acessíveis e integração de recursos de acessibilidade como prática institucionalizada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral mapear as percepções de pessoas surdas acerca do processo de aquisição/aprendizagem de uma L3 no contexto brasileiro, a fim de identificar barreiras, estratégias e possibilidades pedagógicas para a promoção de futuras práticas educacionais mais inclusivas. A partir da análise de dados obtidos através do questionário, foi possível contemplar os objetivos específicos propostos: a) identificar as principais dificuldades relatadas por pessoas surdas no processo de aquisição/aprendizagem de uma terceira língua; b) levantar experiências que atuem como fatores facilitadores nesse processo; c)

analisar as possíveis implicações para a prática pedagógica no ensino de línguas, considerando as especificidades das experiências de aprendizes surdos de L3.

Os resultados evidenciaram que a falta de acessibilidade linguística, a ausência de materiais didáticos acessíveis e adaptados, a carência de professores fluentes em Libras e a insuficiência de metodologias bilíngues configuram-se como desafios recorrentes no ensino de L3 para pessoas surdas no Brasil. Ao mesmo tempo, elementos como o uso de recursos visuais, tecnologias educacionais, glossários em Libras e a presença de intérpretes ou professores surdos foram mencionados como fatores facilitadores no processo de aprendizagem.

Apesar das contribuições deste estudo, algumas limitações devem ser consideradas. A amostra contou com 42 participantes, número relevante para pesquisas qualitativas e exploratórias, mas que ainda não permite generalizações amplas sobre o cenário nacional. Além disso, os dados foram coletados exclusivamente por meio de um questionário online, o que pode ter limitado a profundidade das respostas, principalmente nos itens abertos, devido a uma possível dificuldade de interpretação textual ou expressão escrita de alguns participantes em língua portuguesa, os quais poderão não ter alto nível de proficiência nessa língua.

Embora o questionário tenha sido elaborado em português escrito, compreende-se que a maioria dos participantes apresentam ter a Libras como L1, e conseqüentemente sua língua de maior proficiência. Dessa forma, o instrumento poderia ter sido aprimorado com a inclusão de vídeos em Libras, interpretando cada pergunta dos itens, integrados diretamente ao questionário, juntamente com cada enunciado em português, o que teria favorecido maior compreensão, acessibilidade e promoção de autonomia para os participantes. A ausência desse recurso pode ter limitado a participação de surdos com menor domínio da língua portuguesa ou provocado interpretações divergentes de termos e conceitos presentes no questionário. Outro fator a ser considerado é que a pesquisa focou apenas na percepção dos aprendizes, sem incluir a visão de professores de LA e intérpretes de Libras, o que poderia enriquecer a análise.

Com base nos resultados, as perspectivas para pesquisas futuras na área englobam aperfeiçoamento e ampliações nas abordagens metodológicas no campo

da pesquisa com participantes surdos. Considerando que o presente questionário foi aplicado apenas em português escrito, futuras pesquisas poderiam integrar recursos visuais e de acessibilidade linguística, como mencionado anteriormente, a fim de assegurar maior compreensão dos participantes e reduzir barreiras comunicacionais.

Além disso, seria interessante o desenvolvimento de entrevistas em Libras e observações em salas de aula bilíngues, o que permitiria aprofundar a análise de práticas pedagógicas que influenciam o ensino e a aprendizagem de uma L3 por pessoas surdas.

Outro eixo relevante para discussões futuras, refere-se a investigação sobre a formação de professores de LA no campo inclusivo, além de identificar as lacunas que ainda persistem na formação docente geral e específica para o ensino para surdos, bem como a percepção dos professores acerca de seu preparo para atuar na diversidade linguística e cultural de aprendizes surdos. Outra perspectiva para investigação futura, refere-se ao desenvolvimento de um material didático autoral acessível voltado ao ensino de L3 para aprendizes surdos, fundamentado nos fatores facilitadores identificados nesta pesquisa.

Entre esses fatores, destacam-se o uso intensivo de recursos visuais, a mediação em Libras durante as explicações, material acessível e adaptado, bem como o uso de estratégias que promovam a autonomia e a participação ativa dos aprendizes surdos. Além de a aplicação do material e sua avaliação, verificando sua eficácia, bem como seu impacto na redução de barreiras comunicacionais e na promoção da inclusão linguística. Estudos nessa direção contribuiriam no fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e na ampliação de discussões sobre políticas de equidade no ensino de LA no Brasil.

Em síntese, este estudo evidencia que o ensino de L3 para aprendizes surdos exige o reconhecimento da Libras como instrumento de interação e instrução, investimento em formação docente bilíngue e específica, ampliação da acessibilidade linguística e a construção de práticas pedagógicas que valorizem as especificidades e diversidades dos aprendizes surdos. Mais do que adaptar materiais, trata-se de garantir o direito linguístico e educacional de pessoas surdas e promover uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa, acolhedora e transformadora.

REFERÊNCIAS

BASTOS, J. E. de S. et al. O uso do questionário como ferramenta metodológica: potencialidades e desafios. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 5, n. 3, p. 623–636, 20 jun. 2023. Disponível em: <<https://bjih.emnuvens.com.br/bjih/article/view/304>>. Acesso em: 2 set. 2025.

BORTOLOZZI, A. C. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. Disponível em: <<https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/questionario-e-entrevista-na-pesquisa-qualitativa-elaboracao-aplicacao-e-analise-de-conteudo-manual-didatico/>>. Acesso em: 2 set. 2025.

BRATU, B. S.; et al. Scaffolding Strategies in Overpassing Language Learning Difficulties. **Land Forces Academy Review**, v. 27, n. 3, p. 210–215, Set. 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/363929642_Scaffolding_Strategies_in_Overpassing_Language_Learning_Difficulties>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRITO, P. **Aprendizagem de Língua Estrangeira por Estudantes Surdos: o ensino de língua inglesa na rede municipal de Tres Lagoas**. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6640>>. Acesso em: 23 ago. 2025.

BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A Amostragem em SnowBall (Bola de Neve) em uma Pesquisa Qualitativa no Campo da Administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, [S. l.], v. 22, n. 1, jun. 2021. Disponível em: <<https://revistas.unipar.br/index.php/empresarial/article/view/8346>>. Acesso em: 13 set. 2025.

CHEN, L. Language Acquisition and Second Language Learning Strategies in a Family Environment. **Curriculum and Teaching Methodology**, v. 7, n. 6, 2024. Disponível em: <<https://www.clausiuspress.com/article/13138.html>>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CSIZÉR, K.; KONTRA, E. H. Foreign Language Learning Characteristics of Deaf and Severely Hard-of-Hearing Students. **The Modern Language Journal**, v. 104, n. 1,

p. 233–249, 11 fev. 2020. Disponível em:
<<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/modl.12630>>. Acesso em: 2 set. 2025.

GONÇALVES, H. **Interculturalidade, decolonialidade e representações no ensino-aprendizagem de língua adicional**. Rio de Janeiro: UERJ, 2024. Disponível em: <<https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/24026>>. Acesso em: 9 out. 2025.

HAIR, B. B.; TATHAM, A. **Análise Multivariada de Dados**. 6. ed. Porto Alegre. Bookman, 2009. Disponível em:
<https://ia903108.us.archive.org/33/items/kupdf.net_hair-j-f-anaacutelise-multivariada-de-dados-6ordf-ediccedilatildeopdf/kupdf.net_hair-j-f-anaacutelise-multivariada-de-dados-6ordf-ediccedilatildeopdf.pdf>. Acesso em: 9 out. 2025.

HAMMARBERG, B. **L3, the tertiary language**. p. 127–150, 1 jan. 2018. Disponível em: <https://www.academia.edu/69609112/L3_the_tertiary_language>. Acesso em: 2 set. 2025.

HEYMONTH, K. V. The Inconspicuous Relationships between Language Acquisition and Learning. **The Creative Launcher**, v. 6, n. 4, p. 61–68, 2021. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/7038/703873550010/html/>>. Acesso em: 2 set. 2025.

HUMPHRIES, T. et al. Support for parents of deaf children: Common questions and informed, evidence-based answers. **International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology**, [S. l.], v. 118, n. 118, p. 134–142, jun. 2019. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165587618306475?via%3Dihub>>. Acesso em: 2 set. 2025.

IGIRI, T. et al. Language Learning and Language Acquisition: A Study of Formal and Informal Communication Situations in the English Language. **IOSR Journal of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)**, v. 25, p. 27–33, 2020. Disponível em:
<https://www.academia.edu/43743492/Language_Learning_and_Language_Acquisition_on_A_Study_of_Formal_and_Informal_Communication_Situations_in_the_English_Language>. Acesso em: 2 set. 2025.

KARADÖLLER, D. Z.; SÜMER, B.; ÖZYÜREK, A. First-language acquisition in a multimodal language framework: Insights from speech, gesture, and sign. **First Language**, 8 nov. 2024. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/385665206_First-language_acquisition_in_a_multimodal_language_framework_Insights_from_speech_gesture_and_sign>. Acesso em: 2 set. 2025.

JACINTO, C. A. **Tecnologias digitais e ensino-aprendizagem de surdos em contexto pandêmico**: Uma proposta de intervenção pedagógica. 2022.48 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Licenciatura em Letras-Libras, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, [S. l.], 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/2432/Trabalho%20Final%20de%20Curso%20-%20Carlos%20Antonio%20Jacinto.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>. Acesso em: 8 out. 2025.

KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. (Meta)communication Strategies in Inclusive Classes for Deaf Students. **American Annals of the Deaf**, v. 154, n. 4, p. 371–381, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/40999605_Metacommunication_Strategies_in_Inclusive_Classes_for_Deaf_Students>. Acesso em: 8 out. 2025.

LEÃO, G. B. de O. e S.; SOFIATO, C. G.; OLIVEIRA, M. D. A imagem na educação de surdos: usos em espaços formais e não formais de ensino. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 1, p. 51, 15 mar. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3001>>. Acesso em: 23 ago. 2025.

LEFFA, V.; IRALA, V. B. Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340841397_Uma_espiadinha_na_sala_de_aula_ensinando_linguas_adicionais_no_Brasil>. Acesso em: 9 out. 2025.

LIMA, O. **O ensino de línguas estrangeiras modernas para surdos: da teoria à prática**. Ifpb.edu.br, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1227>>. Acesso em: 2 set. 2025.

MORAES, A. **A triangulação Libras-português-inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira**. Unicap.br, 2018. Disponível em: <<http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1508#preview-link0>>. Acesso em: 8 out. 2025.

MUTTÃO, M. D. R.; LODI, A. C. B. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 22, n. spe, p. 49–56, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/YTSHs8G4rBGhssBgDqCPkTc/?lang=pt>>. Acesso em: 8 out. 2025.

OLIVEIRA, W. G. **Práticas pedagógicas inclusivas no ensino de espanhol para alunos surdos e ouvintes na sala de aula do ensino regular**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, [S. l.], 2024. Disponível em: <<https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/6297>>. Acesso em: 8 out. 2025.

OLSZAK, I.; BOROWICZ, A. Learning styles and strategies of D/deaf and hard of hearing students in foreign language acquisition—a research report. **Frontiers in Education**, v. 10, 23 abr. 2025. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2025.1553031/full>>. Acesso em: 7 out. 2025.

RABELLO, N. C. **Um estudo sobre o uso de materiais didáticos em aulas de inglês para surdos, mediadas pela libras, em uma instituição de ensino médio pública bilíngue**. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/252583>>. Acesso em: 8 out. 2025.

RAMIREZ, M. C. M. Lectoescritura en inglés para estudiantes sordos. **Educación y Educadores**, v. 23, n. 4, p. 596–610, 19 mar. 2021. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-12942020000400596&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 set. 2025.

REIS, P. M. F. **Aquisição de uma Segunda Língua e Erosão da Língua Materna na Infância: Um Estudo de Caso no Contexto Timorense - ProQuest**. 2024. Disponível em: <<https://www.proquest.com/openview/b2643723f2117a7f29465a71ec42e457/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>>. Acesso em: 2 set. 2025.

RUAS, S. **Aquisição de Segunda Língua e aprendizagem de línguas estrangeiras : representação e interlíngua**. Core.ac.uk, 2018. Disponível em: <<https://core.ac.uk/reader/511860880>>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SILVA, C.; NUNES, V. F. Ensino de Língua Espanhola para surdos brasileiros. **Revista Philologus**, v. 28, n. 83, p. 162–178, 2022. Disponível em: <<https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/1236>>. Acesso em: 23 ago. 2025.

SILVA, G.; SILVA, K. O USO DE IMAGENS COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO DE LIBRAS COMO L1 E LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA OS SURDOS. **Revista Includere**, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufersa.edu.br/includere/article/view/4580>>. Acesso em: 23 ago. 2025.

SILVA, M. S. **Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes**. Pucrs.br, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/2089>>. Acesso em: 18 out. 2025.

SILVA, M.; HÜBNER, L. C. Aquisição de inglês como L3 por surdos brasileiros usuários de Libras como L1: considerações teórico-pedagógicas. **Fórum Linguístico** v. 18, n. 2, p. 6154–6166, 10 set. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/73120>>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SURYANTARI, H. Children and Adults in Second-Language Learning. **Tell : Teaching of English Language and Literature Journal**, v. 6, n. 1, p. 30, 2 mar. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/334801340_Children_and_Adults_in_Second-Language_Learning>. Acesso em: 2 set. 2025.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O termo de consentimento foi apresentado aos participantes antes do início do questionário, na plataforma *Free Online Survey*, com o objetivo de assegurar o conhecimento e concordância quanto à participação na pesquisa.

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa **“Percepções de pessoas surdas sobre a aprendizagem de uma terceira língua (L3) no Brasil”**, realizada como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Letras - Línguas Adicionais da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), de autoria da discente Maria Eduarda Machado Xavier, orientado pela Profa. Dra. Valesca Brasil Irala.

- O questionário é **anônimo**, leva cerca de **10 a 15 minutos** e suas respostas serão usadas apenas para fins acadêmicos.
- Não há riscos diretos, e sua participação poderá ajudar a melhorar práticas pedagógicas para o ensino de línguas a pessoas surdas.
- Sua participação é **voluntária** e você pode desistir a qualquer momento.

Ao marcar a opção abaixo, você confirma que **entendeu as informações** e **concorda em participar** desta pesquisa.

Li e concordo em participar da pesquisa

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO: PERCEPÇÕES DE PESSOAS SURDAS SOBRE A APRENDIZAGEM DE UMA TERCEIRA LÍNGUA (L3)

O questionário a seguir foi elaborado por autoria própria por meio da plataforma *Free Online Survey*, com o objetivo de mapear percepções de pessoas surdas acerca do processo de aquisição/aprendizagem de uma L3 no contexto brasileiro.

Seção 1 – Perfil do participante

1. Idade: ____
2. Gênero: ____
3. Cidade/Estado: ____
4. Qual sua primeira língua (L1)?
5. Qual sua segunda língua (L2)?
6. Qual terceira língua (L3) você está/esteve aprendendo?
7. Onde você aprende/aprendeu essa terceira língua?
 - () Escola regular
 - () Curso de idiomas
 - () Universidade
 - () Online/autodidata
 - () Outro: _____

Seção 2 – Dificuldades percebidas

Escala: 1 = Discordo totalmente | 5 = Concordo totalmente

1. Acho difícil aprender L3 se não tem material acessível.
2. Acho difícil aprender L3 porque a comunicação com colegas e professores ouvintes é difícil.
3. Sinto falta de método adaptado para surdos.
4. Sem intérprete ou legendas é difícil aprender uma L3.
5. Se as aulas de L3 são muito rápidas, é difícil acompanhar.

Seção 3 – Fatores facilitadores

Escala: 1 = Discordo totalmente | 5 = Concordo totalmente

1. Material visual (imagens, vídeos) ajuda aprender uma L3.
2. Tecnologia (apps, vídeos, internet) ajuda aprender uma L3.
3. Professores que sabem Libras facilitam o processo de aprendizagem da L3.
4. O apoio de colegas (surdos/ouvintes) ajuda na minha evolução na L3.
5. Quando posso estudar no meu próprio tempo (exemplo: cursos online) facilita minha aprendizagem da L3.

Seção 4 – Implicações para a prática pedagógica

Escala: 1 = Discordo totalmente | 5 = Concordo totalmente

1. Professores de L3 precisam aprender como ensinar para pessoas surdas (receber formação específica).
2. Aulas de L3 ficam melhores/mais fáceis com recursos visuais (imagens, vídeos, escrita).
3. Aulas de L3 precisam de momentos de contato entre surdos e ouvintes aprendendo juntos.
4. É importante o uso de intérpretes e/ou legendas em aula de L3 para surdos.
5. Materiais de L3 precisam ter dicionário com Libras + palavras da língua aprendida.

Seção 5 – Espaço aberto

5.1 Experiências:

Por favor, conte como foi aprender uma terceira língua (L3) sendo uma pessoa surda (experiências positivas/negativas).

5.2 Sugestões:

O que você acha que poderia melhorar no ensino de L3 para surdos no Brasil?