

Aprendizes surdos e a aquisição de L3: percepções, experiências e desafios

Deaf learners and L3 acquisition: perceptions, experiences, and challenges

Maria Eduarda Machado Xavier*

Valesca Brasil Irala**

* Licenciada em Letras - Línguas Adicionais (Inglês, Espanhol e respectivas literaturas) pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa).
E-mail: mariaxavier.aluno@unipampa.edu.br.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0507-3689>.

** Doutora em Letras (Linguística Aplicada). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (Unipampa).
E-mail: valescairala@unipampa.edu.br.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6190-8440>

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 às 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.



Recebido em: 16-jan-2026

Aceito em: 26-mar-2026

Palavras-chave: Aprendizagem de L3, Aprendizizes 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 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, Deaf learners, Additional language.

Introdução

Assim como a população ouvinte, pessoas surdas também têm demonstrado cada vez mais interesse na aprendizagem de línguas adicionais, apesar das barreiras específicas enfrentadas por esse público. Para Csizér e Kontra (2020), a superação dessas

dificuldades depende de ambientes de aprendizagem motivadores e do apoio da língua de sinais, sua primeira língua. Esse processo difere do vivido por ouvintes, pois a aprendizagem ocorre em um percurso inevitavelmente trilingue, envolvendo a língua de sinais, a língua majoritária e uma língua adicional. Segundo Moraes (2018), a segunda língua sustenta a construção da terceira, com mediação constante da língua de sinais.

A escolha deste tema se justifica pelas lacunas na literatura acerca do processo de aprendizagem/aquisição de uma terceira língua por aprendizes surdos, uma vez que a maioria dos estudos concentra-se nesse processo com foco em pessoas ouvintes ou, quando voltadas ao público surdo, no processo de aprendizagem de uma segunda língua (a língua majoritária do país em que a pessoa surda está inserida).

Para debater a temática, temos a pergunta central de pesquisa: 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. Dele, derivam-se os seguintes objetivos específicos: 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 e, na sequência, o percurso metodológico, seguido da análise dos resultados.

Referencial teórico

A literatura tem um amplo espectro de conceitos relacionados à aprendizagem de línguas. A língua materna, ou primeira língua (L1), é geralmente associada à língua adquirida na infância, desde o nascimento, mas não se restringe necessariamente a uma única língua, podendo envolver mais de uma quando há exposição simultânea nos primeiros anos de vida; exposições posteriores caracterizam bilinguismo ou aquisição de uma segunda língua (L2).

A L2 é compreendida como qualquer língua aprendida após a L1, seja em contextos de imersão ou de ensino formal. Já a aprendizagem de uma terceira língua (L3) é influenciada pelas experiências linguísticas prévias do aprendiz, envolvendo tanto a L1 quanto a L2, com efeitos que se estendem às línguas aprendidas posteriormente. Em uma perspectiva mais ampla, o conceito de língua adicional (LA) refere-se às línguas aprendidas por acréscimo ao repertório já consolidado, sem hierarquias, substituições ou competição entre línguas, partindo do princípio de que o aprendiz mobiliza sua bagagem linguística prévia como base para a ampliação contínua de repertórios ao longo da vida (Ruas, 2018; Moraes, 2018; Suryantari, 2018; Hammarberg, 2018; Leffa; Irala, 2014; Reis, 2024; Karadöller et al., 2024).

O termo *língua adicional* (LA) é adotado como uma escolha política e social que rompe com a hierarquização implícita na noção de língua estrangeira (LE), tradicionalmente marcada por uma perspectiva neocolonial que atribui prestígio a determinadas

línguas e inferioriza outras e seus falantes; em contraposição, LA compreende a nova língua como ampliação de repertório, promovendo inclusão, engajamento social, pensamento crítico e autonomia do aprendiz (Gonçalves, 2024).

Do ponto de vista linguístico, aquisição e aprendizagem de línguas são distinguidas na literatura, sendo a aquisição associada a um processo inconsciente, por imersão, enquanto a aprendizagem envolve o ensino sistemático de estruturas linguísticas, geralmente em contextos formais. Contudo, nesta pesquisa, esses termos são utilizados de forma indistinta, uma vez que o foco está nas percepções de pessoas surdas no contato com uma L3, independentemente do caráter formal ou informal do processo (Chen, 2024; Heymonth, 2021; Igiri, 2020; Gonçalves, 2024).

A aprendizagem de línguas adicionais por estudantes surdos, por sua vez, apresenta especificidades, pois ocorre em um percurso multilíngue, mediado pela língua portuguesa (L2) e pela Língua Brasileira de Sinais (geralmente sua L1), com constantes transferências entre essas línguas e a língua adicional. Nesse processo, o uso da L1 é essencial para reduzir barreiras comunicativas e favorecer a aprendizagem, seja por meio de tradutores-intérpretes de Libras ou de docentes com conhecimento nessa língua, resultando em um ambiente pedagógico mediado por três línguas (Lima, 2020; Silva; Nunes, 2022).

Os principais desafios enfrentados por aprendizes surdos na aquisição de uma L3 (aqui, entendida de forma intercambiável com Língua Adicional) incluem a ausência de materiais didáticos específicos, o uso de abordagens pedagógicas inadequadas e a falta de preparo docente, frequentemente associada à crença

equivocada de que pessoas surdas não seriam capazes de aprender línguas adicionais, especialmente em sua modalidade escrita. Soma-se a isso o fato de que o aprendiz surdo não dispõe do apoio da relação sonora, sendo necessário recorrer a estratégias visuais e visuoespaciais que aproximem a L3 da L1, como o uso do alfabeto manual e de recursos visuais (Silva; Hübner, 2021). Há também uma lacuna significativa de estudos sobre a aquisição de L3 por surdos, uma vez que a maior parte das pesquisas ainda se concentra em aprendizes ouvintes, tanto no Brasil quanto em contextos internacionais (Silva; Hübner, 2021).

Embora reconheçamos que o termo *língua adicional* carrega uma perspectiva político-pedagógica que tende a evitar hierarquizações implícitas entre línguas e sujeitos, neste texto, optamos por utilizá-lo de forma intercambiável com o termo L3 por uma razão eminentemente operacional e de diálogo com a literatura da área. O termo L3 é historicamente mobilizado em estudos sobre aquisição/aprendizagem de línguas em contextos multilíngues, especialmente quando o foco recai sobre a ordem de contato com diferentes línguas no repertório do aprendiz. Assim, o uso articulado de ambos os termos, neste trabalho, não pretende apagá-los em suas especificidades teóricas e políticas, mas aproximar tradições conceituais distintas que contribuem para compreender a aprendizagem de uma nova língua por sujeitos surdos, sem perder de vista nem a dimensão crítica da nomeação, nem a necessidade de interlocução com a produção acadêmica já consolidada sobre L3.

Pesquisas no Brasil destacam os benefícios do uso de estratégias visuais e da integração entre Libras e a L3, promovendo maior eficácia na aprendizagem (Silva; Silva, 2015; Leão et al., 2017;

Silva; Hübner, 2021). Em contextos internacionais, estudos evidenciam que o domínio precoce da língua de sinais contribui para o desenvolvimento de habilidades linguísticas que sustentam a aprendizagem de outras línguas (Humphries et al., 2019). Também apontam tanto o interesse de surdos em aprender uma L3 quanto as barreiras institucionais, a escassez de docentes qualificados e a importância de professores que dominem a língua de sinais para evitar perdas comunicativas no processo pedagógico (Ramirez, 2021; Csizér; Kontra, 2020).

Do ponto de vista metodológico, a literatura defende abordagens que considerem o modo visual-gestual dos aprendizes surdos, com uso intensivo de imagens, mapas mentais, organizadores gráficos, interação entre línguas de sinais e a L3, além de tecnologias assistivas, como aplicativos de tradução, a exemplo do Hand Talk (Lima, 2020; Silva; Silva, 2015; Brito, 2023). Estudos empíricos mostram que aprendizes surdos mobilizam estratégias como visualização, releitura, uso de recursos tipográficos e apoio colaborativo, além de evidenciarem que todas as línguas do repertório do aprendiz (especialmente a L1) influenciam o processo de aquisição da L3 (Olszak; Borowicz, 2025; Csizér; Kontra, 2020; Silva, 2013).

Percurso metodológico

Optamos pelo questionário anônimo como instrumento de coleta de dados por possibilitar o alcance de participantes de diferentes regiões do Brasil e por sua praticidade. O questionário é definido como um conjunto organizado de perguntas alinhadas aos objetivos e ao público-alvo (Bastos et al., 2023). Sua elaboração exige conhecimento do público e clareza quanto à finalidade de cada questão, considerando vantagens (rapidez, facilidade de

aplicação, anonimato) e limitações (menor aprofundamento, dependência da interpretação do respondente e impossibilidade de reformulação das perguntas) (Bortolozzi, 2020).

A pesquisa é de natureza exploratório-descritiva, sendo utilizada com a finalidade de explorar o tema e descrever de forma clara e contextualizada as experiências e percepções dos participantes, sem pretensão de aprofundamento teórico ou explicativo, priorizando uma compreensão direta do fenômeno a partir do ponto de vista dos sujeitos investigados (Hunter; Mccallum; Howes, 2019).

Utilizamos uma ferramenta online (*Free Online Survey*) com 24 questões: 7 para caracterização do perfil e 17 relacionadas ao objeto de estudo, sendo 15 fechadas em escala Likert e 2 abertas, precedidas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Uma escala Likert é composta por enunciados (itens) seguidos de opções de resposta ordenadas, que indicam graus de concordância ou discordância (Tanujaya; Prahmana; Mumu, 2022). As questões elaboradas abordaram perfil sociolinguístico, dificuldades, fatores facilitadores e implicações pedagógicas, enquanto as perguntas abertas permitiram o relato de experiências e sugestões. O instrumento passou por testagem prévia com uma estudante surda com nível de escolaridade no Ensino Médio, resultando em ajustes de clareza e simplificação linguística (Bortolozzi, 2020).

A confiabilidade do instrumento foi verificada pelo alfa de Cronbach ($\alpha = 0,899$), indicando elevada consistência interna. As correlações item-total foram satisfatórias e nenhum item foi excluído (Hair, 2009). A divulgação ocorreu de forma *online*, via associações de surdos, redes de contato e amostragem snowball, técnica que permite alcançar populações pouco conhecidas ou de

difícil acesso por meio de indicações de participantes do próprio grupo (Bockorni; Gomes, 2021), acompanhada de um vídeo explicativo em Libras fazendo o convite para a pesquisa.

Os critérios de inclusão dos sujeitos pesquisados foram: ser surdo, ter Libras como L1, português como L2 (ou vice-versa) e interesse ou experiência em L3. Dois respondentes ouvintes foram excluídos da análise. As análises envolveram análise interpretativa (questões abertas) e estatísticas descritivas (questões fechadas). Os gráficos foram gerados na ferramenta Google Planilhas, a partir de um arquivo no formato .xlsx, gerado pela ferramenta Free Online Survey utilizada, a partir das respostas dos participantes coletadas entre os dias 15 e 30 de setembro de 2025. Na sequência, apresentamos a síntese dos resultados.

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%) se encontra na faixa-etária de 41 a 45 anos. Quanto ao gênero, observa-se que a maioria dos respondentes se identificam com o gênero feminino, totalizando 71,4%, enquanto 28,6% se identificam 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 encontra-se no estado do Rio Grande do Sul, com 40,48%. 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, com participantes dos estados do Pará, Maranhão, Paraíba e Amazonas (2,38% cada).

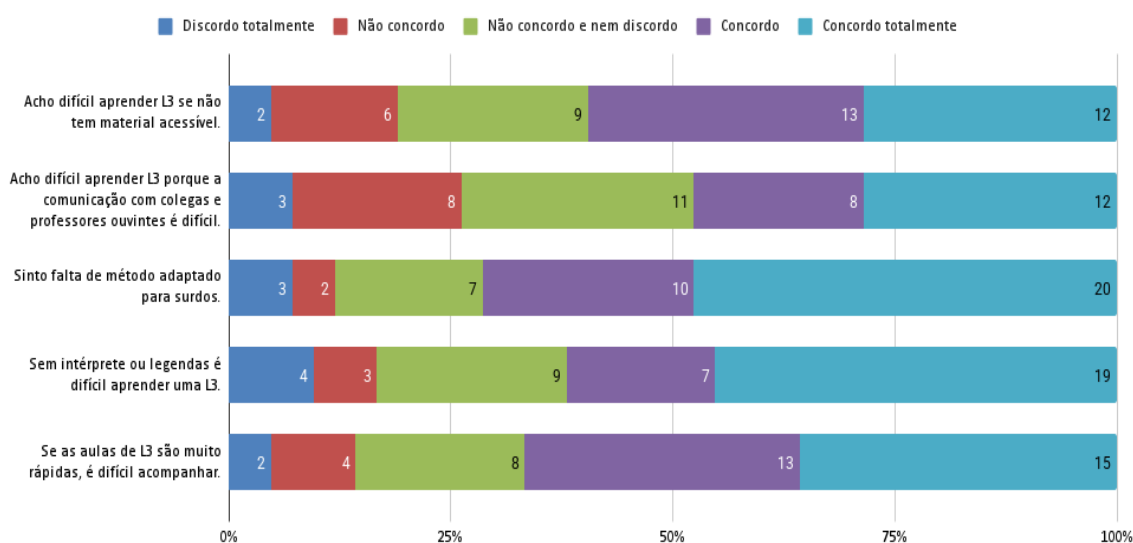
Em relação à língua considerada pelos participantes como L1, 83,3% indicaram Libras; apenas 19% apontaram o português como L1. Houve um participante que selecionou simultaneamente as opções Libras e português. Quanto à L2, 64,2% declararam o português, enquanto 40,4% indicaram a Libras nessa posição. 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, observamos 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 (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% mencionaram ter aprendido a L3 morando em outro país, enquanto 23,8% selecionaram a opção “outro”, indicando diferentes trajetórias de aprendizagem. No que diz respeito às principais dificuldades relatadas pelos participantes, a Figura 1 sintetiza os dados do instrumento em números absolutos:

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 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 estas.

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*, permitindo que os estudantes surdos tenham condições de acompanhamento que lhes sejam favoráveis. 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 as respostas à 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 e negativas sobre o processo de aprendizagem de uma L3. Apesar dessa diversidade, ficam evidentes alguns padrões recorrentes que permitem compreender o panorama de aprendizagem de L3 por estudantes surdos no contexto brasileiro. Destacamos que 72% dos participantes relataram experiências negativas no processo de aprendizagem de uma L3, revelando desafios consistentes. Dentre elas, 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.

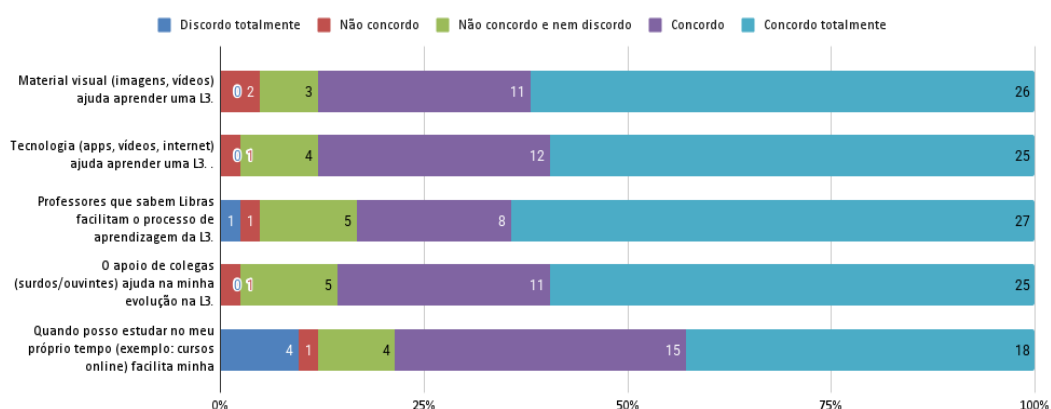
Apesar das barreiras enfrentadas, podemos identificar também que 21% dos participantes enfatizam experiências positivas no processo de aprendizagem. Entre eles, cerca de 8% destacaram que a presença de intérpretes de Libras fluentes na L3 contribuiu em seu processo de aprendizagem. Outros 8% reconheceram o impacto positivo do uso de recursos visuais (imagens, vídeos, legendas) como facilitadores em seu progresso. 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.

Enfatizamos que 7% das respostas não se adequam ao objetivo da pergunta, apresentando resultados vagos ou desconexos, como “?”, “normal”, “tranquilo” e “positiva”. Embora esse dado possa sinalizar dificuldades de interpretação ou limitações na leitura e na escrita em português formal, ele também precisa ser assumido como uma limitação metodológica do presente estudo. Como o questionário foi aplicado em português, que constitui L2 para a maioria dos participantes surdos, é possível que o próprio instrumento tenha funcionado como barreira linguística à expressão mais clara e precisa de suas percepções nas respostas abertas. Assim, a inadequação de parte das respostas não

pode ser atribuída exclusivamente aos participantes, mas também às condições de acessibilidade da coleta. Esse aspecto exige cautela na análise dos dados e reforça a necessidade de empregar, em pesquisas com sujeitos surdos, instrumentos mais acessíveis, como versões em Libras, ou estratégias bilíngues e multimodais.

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 à 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 e) promover espaços de interação e comunicação entre aprendizes surdos e ouvintes. Também buscamos conhecer os aspectos facilitadores na aprendizagem de L3, segundo a visão dos participantes. Apresentamos a síntese desses dados na Figura 2, em dados absolutos:

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 é facilitador 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 tem 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 estes utilizam uma comunicação visual-espacial.

O apoio de colegas, surdos ou ouvintes, também se mostrou 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 para uma aprendizagem mais colaborativa e inclusiva, a criação de um ambiente acolhedor, além de permitir compreender e respeitar as diversidades linguísticas, segundo Oliveira (2024).

Quanto aos professores fluentes em Libras, aproximadamente 84% dos participantes 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 estas servem como mediadores para o ensino de L3, favorecendo a compreensão dos conteúdos, reduzindo fatores excludentes e superando 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.

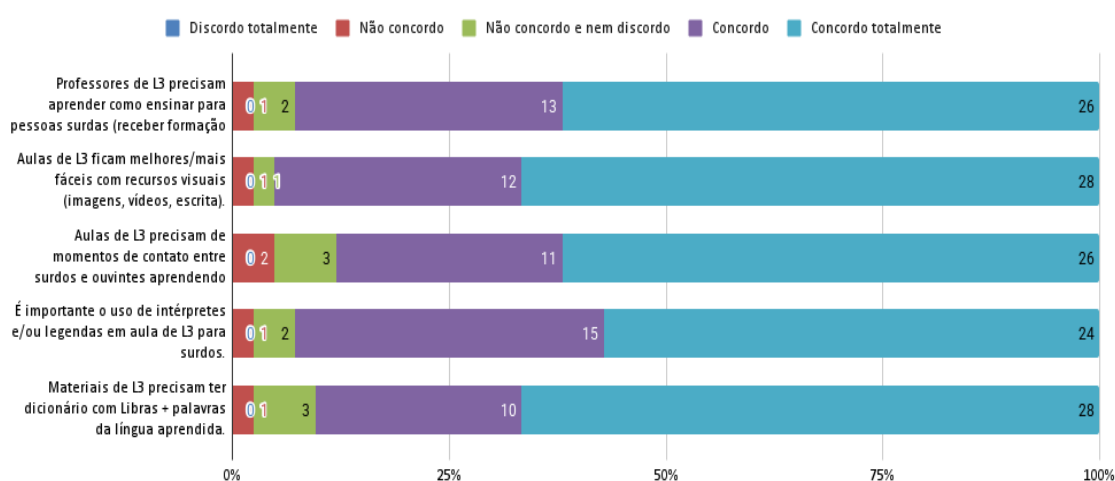
Por fim, quanto à flexibilidade de estudar no seu próprio ritmo, aproximadamente 78% concordam que esse pode ser um fator relevante, embora seja o item com maior variação de opiniões, incluindo o maior percentual de discordâncias desta seção, sendo 9,52% de discordância total, 2,38% de discordância e 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 e tecnológicos, o apoio de colegas, a 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, esse 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.

Também quisemos identificar implicações para a prática pedagógica, visando contribuir para a formação de docentes na atuação junto ao público surdo. 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)

Ao analisar a Figura 3, notamos que há um grande 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 o que se refere aos recursos visuais, como imagens, vídeos e legendas, com 66,67% dos respondentes concordando totalmente e 28,57% concordando parcialmente, totalizando 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 a 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 autoras, a formação inicial docente raramente contempla as especificidades pedagógicas da educação de aprendizes surdos, o que se torna ainda mais desafiador para a 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 reúnam a Libras e a L3 também foi destacada, com aproximadamente 90,5% de concordância (66,67% total e 23,81% parcial). Outro aspecto relevante é a presença de intérpretes de Libras ou legendas em aula de L3, também amplamente destacado, com 93% dos respondentes concordando parcial ou totalmente. Tal percentual indica 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 também foi destacado como importante, embora com um nível de concordância um pouco menor em comparação aos demais itens.

Cerca de 88% dos respondentes o 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 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 e 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 sobre as possíveis implicações para a prática docente no ensino de línguas, considerando as especificidades das experiências de aprendizes surdos de L3, tivemos a pergunta aberta: “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, em quais aspectos são necessários melhorias, adaptações e aprimoramentos nas práticas pedagógicas no ensino de L3 para pessoas surdas.

Os participantes identificaram diferentes aspectos passíveis de aprimoramento no ensino/aprendizagem de L3 para pessoas surdas no contexto brasileiro. Entre eles, destacam-se os recursos visuais e tecnológicos, como materiais multimodais, legendas, imagens, vídeos e plataformas digitais, reconhecidos como

fundamentais para a compreensão de conteúdos e vocábulos, evidenciando a necessidade de metodologias que valorizem o campo visual, elemento central no processo de aprendizagem de surdos (Rabello, 2023).

Outro aspecto recorrente diz respeito à presença de professores fluentes em Libras, considerada essencial para a redução de barreiras comunicacionais e para a construção de ambientes mais inclusivos. Nesse sentido, Moraes (2018) defende que a interação entre professor e estudante surdo deve ocorrer diretamente por meio da L1, sendo a mediação do intérprete reservada a situações excepcionais. Embora o papel do intérprete seja relevante, o domínio da Libras pelo docente fortalece a comunicação e os vínculos pedagógicos e afetivos e contribui para uma educação mais equitativa e significativa.

Também foram apontadas a necessidade de adaptação de materiais didáticos acessíveis, como glossários em Libras, conteúdos legendados e recursos visuais e a adoção de metodologias bilíngues que integrem a L1 e a L3, bem como a importância de formação docente especializada para o ensino de línguas a pessoas surdas. A presença de intérpretes fluentes na L3 também foi mencionada como elemento relevante. Observa-se, ainda, que parte das respostas foi vaga e indefinida, possivelmente em função de dificuldades de compreensão da pergunta ou do nível de fluência na L2, o que reforça a necessidade de atenção às práticas diagnósticas e avaliativas. De forma geral, os achados apontam para a urgência de investimentos em formação docente bilíngue, no uso de recursos visuais e tecnológicos acessíveis e em práticas pedagógicas alinhadas às especificidades dos aprendizes

surdos, em consonância com as discussões de Moraes (2018) e Rabello (2023).

Limitações do estudo

Apesar das contribuições deste estudo, algumas limitações precisam ser explicitadas. A amostra contou com 42 participantes, número pertinente para uma pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, mas insuficiente para generalizações sobre a realidade nacional. Além disso, a coleta de dados foi realizada exclusivamente por meio de um questionário online, o que pode ter restringido a profundidade das respostas, especialmente nos itens abertos.

Entretanto, a principal limitação metodológica deste estudo diz respeito ao fato de o instrumento ter sido aplicado exclusivamente em português escrito. Considerando que, para a maioria dos participantes, a Libras constitui sua L1 e o português ocupa o lugar de L2, é necessário reconhecer que o próprio formato do instrumento pode ter funcionado como uma barreira linguística à plena compreensão das perguntas e à expressão mais precisa das experiências dos respondentes. Dessa forma, a limitação não se refere apenas a uma possível dificuldade individual de leitura ou escrita em português formal, mas à insuficiente acessibilidade linguística do próprio procedimento de coleta.

Esse aspecto se torna ainda mais relevante diante do fato de que parte das respostas abertas apresentou formulações vagas, reduzidas ou desconexas, o que pode indicar não apenas dificuldades de interpretação, mas também restrições impostas pelo modo como o instrumento foi disponibilizado. Em outras palavras, a escolha de um questionário apenas em português

escrito pode ter condicionado o tipo, a extensão e a qualidade das respostas obtidas, limitando a expressão de percepções que talvez pudessem emergir de modo mais consistente em um formato linguisticamente mais acessível aos participantes surdos.

Nessa direção, o instrumento poderia ter sido aprimorado com a inclusão de vídeos em Libras apresentando ou interpretando cada pergunta diretamente no questionário, ao lado dos enunciados em português. Tal estratégia teria favorecido maior compreensão, acessibilidade e autonomia dos participantes, além de reduzir possíveis interpretações divergentes de termos e conceitos presentes nos itens. A ausência desse recurso, portanto, é assumida criticamente como uma limitação metodológica do estudo e não apenas como uma característica do perfil linguístico dos participantes.

Por fim, também se reconhece como limitação o fato de a pesquisa ter focalizado exclusivamente a percepção dos aprendizes surdos, sem incorporar a perspectiva de professores de LA e intérpretes de Libras, o que poderia ter enriquecido a análise e ampliado a compreensão sobre os desafios e possibilidades pedagógicas envolvidos no ensino de L3 para esse público.

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 práticas educacionais mais inclusivas. A análise dos dados obtidos por meio do questionário permitiu contemplar os objetivos específicos propostos, quais sejam: 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; e c) analisar 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 desafios recorrentes no ensino de L3 para pessoas surdas no Brasil. Em contrapartida, aspectos como o uso de recursos visuais, tecnologias educacionais, glossários em Libras e a presença de intérpretes ou professores surdos foram apontados como fatores que podem favorecer a aprendizagem.

Com base nesses achados, entende-se que o ensino de L3 para aprendizes surdos exige mais do que ajustes pontuais ou adaptações superficiais. Requer, sobretudo, o reconhecimento da Libras como língua de instrução e mediação, o investimento em formação docente específica e bilíngue, a ampliação da acessibilidade linguística e a construção de práticas pedagógicas que valorizem as especificidades sociolinguísticas e culturais dos aprendizes surdos. Nesse sentido, mais do que adaptar materiais, trata-se de assegurar direitos linguísticos e educacionais, promovendo uma educação efetivamente mais inclusiva, equitativa, acolhedora e transformadora.

Além disso, os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de aprofundar investigações futuras no campo, tanto no que se refere ao desenvolvimento de metodologias de pesquisa

mais acessíveis às pessoas surdas quanto à elaboração de propostas pedagógicas voltadas ao ensino de LA para esse público.

Entre as possibilidades, destacam-se estudos com entrevistas em Libras, observações em salas de aula bilíngues, investigação sobre a formação de professores de LA para atuação em contextos inclusivos, bem como o desenvolvimento e a avaliação de materiais didáticos autorais acessíveis, fundamentados nos fatores facilitadores identificados neste estudo. Tais caminhos podem contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e para a ampliação das discussões sobre equidade no ensino de línguas no Brasil.

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://pedroejoaoeditores.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 Três 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**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 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.

HUNTER, David; MCCALLUM, Jacqueline; HOWES, Dora. Defining exploratory-descriptive qualitative (EDQ) research and considering its application to healthcare. **Journal of Nursing and Health Care**, v. 4, n. 1, 2019.

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 (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%20Ode%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. Trabalho de Conclusão de Curso. 2020. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Línguas Estrangeiras Modernas – Inglês e Espanhol), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Cabedelo, Paraíba, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ifpb.edu.br/jspui/handle/177683/1227>>. Acesso em: 2 set. 2025.

MORAES, A. H. C. de. **A triangulação Libras-português-inglês**: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira. 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Pernambuco. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/262689>>. 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. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (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/educ.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**. 153 f. 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. **AntipodeS**, v. 1, p. 61-83, dez. 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, p. 53-63, ed. esp., 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufersa.edu.br/includere/article/view/4580>>. Acesso em: 23 ago. 2025.

SILVA, M. C. C. Aprendizagem da língua inglesa como terceira língua (L3) por aprendizes surdos brasileiros: investigando a transferência léxico-semântica entre línguas de modalidades diferentes. **Espaço**, v. 39, n. 1, p. 91, 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.

TANUJAYA, B.; PRAHMANA, R.; MUMU, J. Likert scale in social sciences research: problems and difficulties. **FWU Journal of Social Sciences**, v. 16, n. 4, p. 89–101, 2022. DOI: 10.51709/19951272/Winter2022/7.