



POLÍTICAS PÚBLICAS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: FUNDAMENTOS CURRICULARES INCLUSIVOS PARA OS ANOS INICIAIS E A EDUCAÇÃO DE SURDOS

PUBLIC POLICIES AND THE DEMOCRATIZATION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING: INCLUSIVE CURRICULUM FOUNDATIONS FOR THE EARLY YEARS AND DEAF EDUCATION

DOI: 10.5281/zenodo.22684000



Márcia Maria Francisca Ponce dos Reis¹

João Vitor Soares da Costa²

Maydê Borges Beani Cardoso³

Marcilene de Assis Alves Araujo⁴

Jussara Resende Costa⁵

Meire Lúcia Andrade da Silva⁶

Rosemeire Parada Granada Milhomens da Costa⁷

1 Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Social (PPGES) da Universidade de Gurupi (UnirG), Brasil. E-mail: Marciafponce@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1312-1705>.

2 Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Social (PPGES) da Universidade de Gurupi (UnirG), Brasil. E-mail: Joaoovscosta@unirg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8613-7897>.

3 Discente do Programa de Pós-Graduação em Educação Social (PPGES) da Universidade de Gurupi (UnirG), Brasil. E-mail: mayde@unirg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1529-6646>.

4 Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); pós-doutora em Linguística; doutora em Letras: Ensino de Língua e Literatura pela UFT; mestra em Linguística pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Docente e coordenadora do PPGES/UnirG e líder do OPTTINS/UnirG, Brasil. E-mail: marcilenearaujo@unirg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3648-3780>.

5 Pós-doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Portugal; doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2014), com doutorado-sanduiche na Universidade de Siegen, Alemanha; mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília; docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Social (PPGES) da Universidade de Gurupi (UnirG), Gurupi, Tocantins, Brasil. E-mail: jussara@unirg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3497-2604>.

6 Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2024); docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Social (PPGES) da Universidade de Gurupi (UnirG), Gurupi, Tocantins, Brasil. E-mail: melucia26@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1237-6422>.

7 Doutora pela Universidade Federal do Tocantins (UFT); docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Social (PPGES) da Universidade de Gurupi (UnirG), Gurupi, Tocantins, Brasil. E-mail:

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 9 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





RESUMO

A presença obrigatória da Língua Inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental não assegura, por si, a democratização de sua aprendizagem, sobretudo quando o percurso escolar anterior é marcado por oportunidades desiguais e quando estudantes surdos enfrentam barreiras linguísticas, curriculares, metodológicas, tecnológicas e atitudinais. Este artigo objetiva formular fundamentos para uma política pública curricular inclusiva que articule a oferta municipal de Língua Inglesa desde o primeiro ano, como iniciação linguística, à progressão obrigatória a partir do sexto ano, considerando os direitos linguísticos das pessoas surdas. Trata-se de estudo teórico-analítico, de abordagem qualitativa, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental de orientação crítico-narrativa. A síntese mobiliza literatura sobre educação linguística crítica, Estudos Surdos, aprendizagem de línguas adicionais, multimodalidade, translanguagem e implementação de políticas, além de normas brasileiras e documentos internacionais. A análise sustenta que democratização pressupõe continuidade curricular, redistribuição de recursos, reconhecimento de direitos linguísticos e participação da comunidade surda nas decisões. Como contribuição, propõe-se um percurso inclusivo do primeiro ao nono ano: iniciação linguística visual, lúdica e contextualizada nos anos iniciais e aprofundamento progressivo, acessível e verificável nos anos finais. Conclui-se que a antecipação da oferta somente promove equidade quando integra planejamento curricular, profissionais qualificados, materiais acessíveis, avaliação válida, financiamento, governança e monitoramento público.

Palavras-chave: Políticas públicas; Ensino de Língua Inglesa; Anos iniciais; Educação de surdos; Inclusão curricular.

ABSTRACT

The compulsory provision of English from the sixth year of elementary education does not, in itself, democratize learning, particularly when students have had unequal opportunities in earlier schooling and when deaf learners face linguistic, curricular, methodological, technological, and attitudinal barriers. This article formulates foundations for an inclusive public curriculum policy that connects municipal English provision from the first year, as language initiation, with compulsory progression from the sixth year onward, while considering the linguistic rights of deaf people. It is a qualitative theoretical-analytical study based on critically oriented narrative bibliographic and documentary research. The synthesis draws on critical language education, Deaf Studies, additional language learning, multimodality, translanguaging, and policy enactment, as well as Brazilian regulations and international documents. The analysis argues that democratization requires curricular continuity, redistribution of resources, recognition of linguistic rights, and participation by deaf communities in decision-making. As its main contribution, the article proposes an inclusive pathway from the first to the ninth year: visual, playful, and contextualized language initiation in the early years, followed by progressive, accessible, and verifiable development in the later years. Earlier provision promotes equity only when it is supported by curriculum planning, qualified professionals, accessible materials, valid assessment, funding, governance, and public monitoring.

Keywords: Public policies; English language teaching; Early years; Deaf education; Inclusive curriculum.

meiregranada@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8761-4862>.

Revista *OWL Journal*, Campina Grande - PB, v. 4 n. 9 (2026) - ISSN 2965-2634

A Revista *OWL Journal* está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição (CC BY)





1. INTRODUÇÃO

A língua inglesa ocupa posição estratégica na circulação internacional de conhecimento, na educação superior, no trabalho, na cultura digital e em redes transnacionais. Essa posição, contudo, não torna seu acesso socialmente neutro. A distribuição das oportunidades de aprendê-la acompanha desigualdades de renda, território, raça, escolarização e acesso tecnológico. Além disso, a expansão do inglês pode reproduzir hierarquias coloniais e monolíngues quando essa língua é apresentada como requisito universal, desvinculado das condições materiais de aprendizagem. Uma educação linguística democrática precisa, portanto, combinar acesso a recursos de circulação ampliada com leitura crítica das relações de poder que os constituem (JORDÃO, 2014; KUMARAVADIVELU, 2016; PILLER, 2016).

No caso de estudantes surdos, a contradição torna-se mais nítida. A matrícula na disciplina e a presença do inglês na matriz curricular podem coexistir com aulas centradas em exposição oral, exercícios fonológicos, áudios sem alternativas visuais, materiais não acessíveis, comunicação mediada de modo improvisado e avaliações que confundem domínio linguístico com desempenho auditivo. Nessa configuração, a igualdade formal de oferta preserva uma arquitetura curricular concebida para estudantes ouvintes. A literatura brasileira e internacional registra barreiras recorrentes relacionadas à preparação docente, à mediação por línguas de sinais, à escassez de materiais adequados, à visualidade, à leitura e à escrita, bem como ao uso crítico de tecnologias (KONTRA; CSIZÉR; PINIEL, 2015; PINTO; SILVA, 2017; DIAS; SCHMIDT, 2019; CSIZÉR; KONTRA, 2020; REZVANI; GHANBAR; POURHEMATKHANSHIR, 2024).

A discussão exige precisão terminológica. Neste artigo, utiliza-se predominantemente pessoa surda ou estudante surdo, em minúscula, para designar sujeitos diversos que podem estabelecer relações distintas com a Libras, com a língua portuguesa escrita, com a oralidade, com tecnologias auditivas e com identidades surdas. A opção não nega o uso político de Surdo, com inicial maiúscula, presente em parte da literatura anglófona; apenas evita converter uma convenção identitária específica em rótulo universal. A expressão pessoa com





deficiência auditiva é mantida quando empregada por normas, estudos ou autodeclarações, sem tratá-la como sinônimo automático de pessoa surda. Do mesmo modo, inglês é denominado língua adicional porque sua posição no repertório não é idêntica para todos. A formulação terceira língua pode descrever trajetórias em que Libras e português antecedem o inglês, mas não deve ser generalizada para estudantes com repertórios, idades de aquisição e experiências escolares heterogêneos.

No plano jurídico, o reconhecimento da Libras, a regulamentação de sua presença na educação, a incorporação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão e a criação da modalidade de educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases produziram um conjunto normativo relevante (BRASIL, 1988, 1996, 2002, 2005, 2009, 2015, 2021). Esse conjunto não determina, sozinho, como ensinar inglês, nem resolve tensões entre educação bilíngue, escolarização inclusiva, currículo comum e apoios especializados. A distância entre texto normativo e experiência escolar remete ao modo como políticas são interpretadas, negociadas e materializadas por redes, escolas e profissionais, sob condições desiguais de infraestrutura e conhecimento (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

Diante disso, formula-se a seguinte pergunta: quais fundamentos teóricos, normativos, pedagógicos e de governança devem estruturar uma política pública curricular inclusiva que articule a oferta municipal de Língua Inglesa desde o primeiro ano do Ensino Fundamental à progressão obrigatória a partir do sexto ano, assegurando aos estudantes surdos condições efetivas de acesso, participação e aprendizagem? O objetivo geral é elaborar um quadro teórico-propositivo capaz de converter democratização, continuidade curricular e direitos linguísticos em decisões, responsabilidades institucionais e indicadores de acompanhamento. Especificamente, busca-se: distinguir democratização de mera oferta; problematizar a lacuna curricular entre o primeiro e o quinto ano; articular Estudos Surdos, educação linguística crítica e aprendizagem de línguas adicionais; sintetizar barreiras e possibilidades documentadas; e propor dimensões operacionais para implementação e monitoramento em redes públicas de ensino.





Neste estudo, compreende-se política pública curricular como o conjunto articulado de decisões normativas, administrativas, pedagógicas e financeiras mediante as quais o poder público organiza o currículo, distribui responsabilidades institucionais, assegura condições de implementação e estabelece mecanismos de acompanhamento e avaliação da aprendizagem e da equidade educacional. Trata-se, portanto, de uma construção que ultrapassa a prescrição formal e se concretiza nas interpretações, nas escolhas e nas condições produzidas pelos diferentes contextos institucionais (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

A proposição central organiza-se em cinco eixos estruturantes — justiça linguística, continuidade curricular, acessibilidade, governança pública e participação social — que orientam a análise e se desdobram nas dez dimensões operacionais apresentadas posteriormente. Ao integrá-los em uma mesma arquitetura teórico-propositiva, o artigo aproxima campos frequentemente examinados de forma fragmentada e oferece fundamentos para futuras pesquisas e para a formulação de políticas públicas curriculares inclusivas voltadas ao ensino de Língua Inglesa.

Sustenta-se a tese de que o ensino de inglês somente se democratiza quando a política pública deixa de tratar o sexto ano como ponto isolado de início e organiza um percurso curricular contínuo desde o primeiro ano, sem converter antecipação em exposição improvisada ou em ampliação meramente formal da matrícula. Nos anos iniciais, isso exige iniciação linguística adequada à infância, visual, lúdica e socialmente contextualizada; nos anos finais, requer progressão sistemática e objetivos de aprendizagem verificáveis. Para estudantes surdos, a acessibilidade deve integrar o desenho inicial desse percurso, com centralidade da Libras quando pertinente, pedagogias visuais e multimodais, formação profissional, materiais acessíveis, avaliação válida, participação da comunidade surda e responsabilização pública. A contribuição do artigo não é prescrever uma metodologia única, mas propor uma arquitetura de decisões que articule equidade, continuidade e inclusão curricular.





2. DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO DE INGLÊS, DESIGUALDADE E JUSTIÇA LINGUÍSTICA

Democratizar o ensino de inglês não significa apenas ampliar matrículas ou antecipar sua presença no currículo. O inglês pode operar simultaneamente como recurso de mobilidade e como mecanismo de seleção: abre acesso a bases científicas, a intercâmbios, ao emprego e à participação digital, mas seu valor depende de condições desigualmente distribuídas de tempo, professores, materiais, conectividade e reconhecimento institucional. Quando a política se limita a declarar o direito, sem redistribuir esses meios, universaliza-se a obrigação de aprender e privatiza-se o custo do sucesso. Essa contradição é especialmente grave quando escolas responsabilizam estudantes por resultados produzidos por barreiras curriculares.

A noção de justiça linguística permite deslocar o foco da deficiência individual para a organização social dos recursos comunicacionais. Em diálogo com Piller (2016), o problema não reside na diversidade linguística em si, mas nas instituições que atribuem valor desigual a repertórios e modalidades. A perspectiva de Fraser (2008) acrescenta três exigências inseparáveis: redistribuição de recursos, reconhecimento de sujeitos e repertórios historicamente deslegitimados e representação nos processos decisórios. Aplicadas ao currículo de inglês, essas exigências impedem que a acessibilidade seja reduzida à adaptação posterior e que a comunidade surda apareça apenas como beneficiária, sem poder de formulação.

Uma política curricular também precisa reconhecer que inglês como língua franca ou de circulação internacional não é um código homogêneo pertencente exclusivamente a falantes nativos. A crítica ao modelo nativo e à colonialidade amplia a legitimidade de repertórios plurais, mas não autoriza ignorar as convenções de escrita e leitura exigidas em situações acadêmicas e profissionais. O desafio é formar usuários críticos e estrategicamente flexíveis, capazes de compreender relações de poder, negociar sentidos e acessar gêneros relevantes, em vez de perseguir uma imitação fonológica que pode ser pedagogicamente irrelevante para muitos estudantes surdos (JORDÃO, 2014; KUMARAVADIVELU, 2016).





Neste estudo, equidade não significa oferecer um percurso idêntico a todos os estudantes, mas reconhecer condições desiguais de acesso e assegurar recursos, apoios e mediações diferenciados para que estudantes surdos e ouvintes disponham de oportunidades efetivas de participação, progressão e aprendizagem. Nessa perspectiva, a equidade articula redistribuição de recursos, reconhecimento das diferenças linguísticas e participação dos sujeitos nas decisões que afetam seu percurso escolar (FRASER, 2008; PILLER, 2016).

Para tornar o argumento auditável, o Quadro 1 separa dimensões frequentemente tratadas como equivalentes. A distinção é analítica: na experiência escolar, elas se influenciam mutuamente. Ainda assim, sem critérios distintos, uma rede pode registrar matrícula como inclusão, presença como participação e aprovação como aprendizagem, produzindo indicadores administrativamente favoráveis e educacionalmente vazios.

Quadro 1 - Distinções operacionais para avaliar democratização

Categoria	Definição operacional	Evidência mínima	Não se confunde com
Oferta	Existência formal da disciplina, carga horária e professor responsável.	Matriz curricular, horário e atribuição docente.	Acesso efetivo ou aprendizagem.
Acesso	Possibilidade de compreender instruções, conteúdos e interações desde o início.	Língua e modos acessíveis, materiais disponíveis e linha de visão.	Mera presença física na sala.
Permanência	Continuidade no percurso sem exclusão direta ou indireta.	Frequência, apoios estáveis e redução de abandono ou dispensa indevida.	Tolerância passiva à matrícula.
Participação	Agência para perguntar, interagir, decidir e produzir sentidos.	Turnos de interação, trabalhos colaborativos e voz estudantil.	Assistir à comunicação de terceiros.
Progressão	Avanço acumulativo em objetivos linguísticos e gêneros.	Registros longitudinais e continuidade entre anos/etapas.	Aprovação automática ou repetição de conteúdos.
Aprendizagem	Desenvolvimento demonstrável de capacidades de uso do inglês.	Tarefas válidas, acessíveis e alinhadas ao currículo.	Desempenho auditivo ou nota sem validade.
Democratização	Redistribuição de condições, reconhecimento de direitos e representação na decisão, com redução de desigualdades de aprendizagem.	Indicadores desagregados de acesso, participação, progressão e resultados, acompanhados de recursos e responsabilização.	Universalização formal desacompanhada de efetividade.

Fonte: elaboração dos autores.





As distinções reunidas no Quadro 1 permitem observar que a existência formal da disciplina constitui apenas o ponto de partida. A democratização se torna verificável quando oferta e acesso se convertem em permanência, participação, progressão e aprendizagem, sem que barreiras institucionais sejam atribuídas aos próprios estudantes.

3. EDUCAÇÃO DE SURDOS, DIREITOS LINGÜÍSTICOS E REPERTÓRIOS

A concepção sociocultural da surdez contesta leituras que definem pessoas surdas apenas pela perda auditiva e orientam a educação para a normalização. Isso não elimina dimensões corporais, clínicas ou tecnológicas, mas impede que elas se tornem explicação total da experiência. Comunidades surdas produzem línguas, práticas culturais, formas de sociabilidade e conhecimentos visuais; ao mesmo tempo, pessoas surdas não compõem um grupo homogêneo. Há diferenças de raça, gênero, classe, território, presença de outras deficiências, acesso precoce ou tardio à língua de sinais, escolarização, uso de tecnologias e preferências comunicacionais. Uma política curricular precisa trabalhar com essa heterogeneidade sem abandonar garantias coletivas (CAMPELLO, 2008; CAMPELLO; REZENDE, 2014; FERNANDES; MOREIRA, 2014; MURRAY et al., 2020).

No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta sua inserção educacional. A Lei nº 14.191/2021 acrescenta à LDB a modalidade de educação bilíngue de surdos, na qual a Libras é primeira língua e a língua portuguesa escrita é segunda língua, considerando estudantes que optem por essa modalidade. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com equivalência constitucional no país, exige facilitação da aprendizagem de língua de sinais, promoção da identidade linguística da comunidade surda e educação nos modos e meios de comunicação mais adequados (BRASIL, 2005, 2009, 2021; MURRAY; DE MEULDER; LE MAIRE, 2018). Esses direitos não se realizam pela simples presença de um intérprete. A interpretação pode ampliar o acesso, mas não substitui um professor de inglês que conheça objetivos linguísticos, letramentos, avaliação e pedagogia visual; tampouco compensa





materiais inadequados, interação truncada ou ausência de planejamento conjunto. Estudos sobre escolarização inclusiva mostram que a mediação interpretativa, quando isolada, pode manter o estudante na periferia das interações e concentrar no intérprete uma responsabilidade que é curricular e institucional (LACERDA, 2006; LODI, 2013).

A educação bilíngue de surdos também não deve ser interpretada como um arranjo fechado em duas línguas. O contato com inglês, línguas de sinais internacionais, recursos visuais, imagens, gestos, escrita e tecnologias cria repertórios multimodais. Estudos de translinguagem na educação de surdos mostram que estudantes e professores mobilizam recursos de diferentes línguas e modalidades para construir sentidos, desenvolver consciência metalinguística e produzir textos (SWANWICK, 2017; KUSTERS et al., 2017; DE MEULDER et al., 2019; WOLBERS; HOLCOMB; HAMMAN-ORTIZ, 2023). Entretanto, uma leitura acrítica da translinguagem pode obscurecer assimetrias de acesso: uma aula supostamente flexível continua excludente quando a fala domina e a informação visual chega de forma parcial ou tardia. A flexibilidade de repertório precisa coexistir com a proteção explícita de línguas de sinais nomeadas, com condições sensoriais de acesso e com o direito à educação em língua de sinais (SNODDON; MURRAY, 2019).

Por isso, não se afirma que o inglês seja sempre terceira língua. Para alguns estudantes, Libras pode ser a língua de maior domínio, português escrito uma língua adicional e inglês outra; para outros, a aquisição tardia de Libras, o uso de variedades sinalizadas, práticas orais ou repertórios familiares produzem ordenações diferentes. Numerar línguas sem mapear trajetórias transforma uma hipótese biográfica em categoria normativa. O planejamento deve registrar repertórios efetivos, formas preferenciais de comunicação e necessidades de apoio, revisando-os ao longo do percurso escolar.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este é um artigo teórico-analítico, de abordagem qualitativa, fundamentado em pesquisa bibliográfica e documental de orientação crítico-narrativa. A escolha decorre da





pergunta formulada: em vez de estimar o efeito de uma intervenção ou mapear exaustivamente toda a produção disponível, o estudo integra campos que costumam aparecer fragmentados — política pública, currículo de Língua Inglesa, educação de surdos e escolarização nos anos iniciais — para construir uma arquitetura curricular argumentada. Revisões narrativas podem produzir sínteses teoricamente relevantes quando explicitam propósito, recorte, critérios e limites do percurso analítico (SNYDER, 2019).

As buscas foram atualizadas em 25 de julho de 2026. Consultaram-se, por meio de interfaces públicas e de mecanismos complementares, SciELO, ERIC, Crossref e Google Scholar, além de páginas de periódicos, editoras e repositórios institucionais. Para a análise normativa e de políticas, foram examinados o Portal da Legislação da Presidência da República, o sistema MEC Normas, páginas oficiais do Ministério da Educação e documentos das Nações Unidas e da World Federation of the Deaf (UNITED NATIONS, 2016; WORLD FEDERATION OF THE DEAF, 2016, 2018). Não houve acesso direto e autenticado a Scopus, Web of Science e Portal de Periódicos CAPES; por isso, o levantamento é assumido como iterativo e não exaustivo.

Foram combinados descritores em português e inglês, entre eles: ensino de língua inglesa AND estudantes surdos; inglês para surdos; língua adicional AND educação de surdos; currículo inclusivo AND ensino de inglês; política linguística AND surdez; justiça linguística AND educação de surdos; multimodalidade AND inglês AND surdos; ensino de língua inglesa AND anos iniciais; política pública municipal AND língua inglesa; currículo de inglês AND ensino fundamental; English language teaching AND deaf students; EFL AND deaf learners; additional language learning AND deaf education; deaf translanguaging; sign language AND multilingualism; English language teaching AND primary education; e municipal language policy. As combinações foram ajustadas durante a leitura para recuperar estudos situados nas interfaces entre os campos.

Foram incluídos artigos revisados por pares, livros acadêmicos, teses com contribuição específica, documentos normativos oficiais e posicionamentos de organizações representativas da comunidade surda que abordassem pelo menos um dos seguintes eixos:





democratização e desigualdade no ensino de inglês; oferta de Língua Inglesa nos anos iniciais; políticas públicas municipais e continuidade curricular; direitos linguísticos e educação bilíngue; aprendizagem de línguas adicionais por estudantes surdos; visualidade, multimodalidade e translanguagem; currículo, avaliação e implementação de políticas. Foram excluídos textos duplicados, materiais sem identificação de autoria ou procedência, publicações meramente promocionais e estudos cujo foco não permitisse derivar implicações para a pergunta do artigo. A síntese final mobilizou 49 referências entre estudos, obras teóricas e documentos normativos efetivamente citados; esse total não representa uma amostra estatística nem um inventário integral da literatura.

A análise ocorreu em três movimentos. Primeiro, os textos e documentos foram organizados por problema, conceito, evidência e implicação curricular. Segundo, compararam-se convergências e tensões, especialmente entre universalização inclusiva, direitos linguísticos específicos, flexibilidade translíngua, proteção da Libras e continuidade da oferta do primeiro ao nono ano. Terceiro, as proposições foram submetidas a um teste de operacionalidade: cada fundamento deveria responder a um problema documentado, produzir uma decisão curricular, indicar responsáveis e admitir acompanhamento. O procedimento buscou preservar a heterogeneidade das pessoas surdas e situar as barreiras nas condições institucionais, evitando transformar experiências humanas diversas em exemplos abstratos ou atribuir aos estudantes limitações produzidas pelo próprio sistema educacional. Esse percurso possibilitou a construção de um quadro teórico-propositivo voltado não apenas à descrição das políticas e barreiras existentes, mas à sistematização de fundamentos capazes de orientar a formulação, a implementação e o acompanhamento de políticas curriculares inclusivas.

5. ENSINO DE INGLÊS PARA ESTUDANTES SURDOS: BARREIRAS, MEDIAÇÕES E EVIDÊNCIAS

A literatura específica permanece menor e mais fragmentada do que a produção geral sobre educação de surdos ou ensino de línguas. Estudos brasileiros descrevem a persistência de práticas orientadas pela oralidade, dificuldades de mediação entre Libras, português e





inglês e pouca preparação de professores para planejar objetivos acessíveis (PINTO; SILVA, 2017; BECERRA-CALERO; ROJAS-ISAZA, 2018; BRASIL, 2018; ALMEIDA, 2025). A lacuna não autoriza concluir que estudantes surdos tenham baixa aptidão para línguas adicionais. Ela indica que resultados são fortemente condicionados pela qualidade do acesso linguístico, pelo desenvolvimento prévio de letramentos, pelas expectativas escolares e pelas oportunidades de interação.

Pesquisas internacionais reforçam essa interpretação. Kontra, Csizér e Piniel (2015) identificam desafios institucionais e pedagógicos em escolas de educação especial, enquanto Csizér e Kontra (2020) mostram que características motivacionais e experiências de aprendizagem de estudantes surdos e com deficiência auditiva não podem ser explicadas por uma única variável audiológica. Em investigação narrativa, Rezvani, Ghanbar e Pourhemat Khanshir (2024) registram a relevância do inglês para projetos pessoais e profissionais, ao lado das dificuldades linguísticas, da necessidade de comunicação visual e do apoio tecnológico. Esses achados deslocam a pergunta de se estudantes surdos podem aprender para quais condições tornam a aprendizagem possível e significativa.

A visualidade é uma condição de organização do ensino, não um recurso decorativo. Materiais visuais podem apoiar a aprendizagem do vocabulário, a construção de relações semânticas e a memória, desde que articulados a objetivos, contexto e produção linguística. Birinci e Sariçoban (2021) encontraram efeitos favoráveis de materiais visuais no ensino de vocabulário em contexto de EFL (English as a Foreign Language), para estudantes surdos; no Brasil, Dias e Schmidt (2019) defendem material didático visual para inglês como língua adicional. O princípio não significa substituir a linguagem por imagens simplificadas. Implica sincronizar texto, sinalização, exemplos, esquemas, legendas e interação; controlar a carga visual; assegurar a linha de visão; e oferecer tempo para alternância entre fonte, intérprete, professor e material. Essa articulação entre letramentos crítico e visual também é defendida por Coelho e Jesus (2024).

A multimodalidade amplia esse princípio ao tratar significado como resultado da articulação entre modos. Kress (2010) mostra que modos possuem potenciais distintos e são





socialmente organizados; em educação de surdos, Skyer (2023) destaca transdução multimodal e translinguagem como processos centrais da pedagogia. Uma política curricular precisa definir padrões mínimos para vídeos em Libras, legendas, contraste, navegação, descrição de elementos relevantes, compatibilidade com dispositivos e possibilidade de controle do ritmo. Tecnologias podem reduzir barreiras, mas também ampliá-las quando plataformas não permitem visualização simultânea, quando legendas automáticas são imprecisas ou quando o acesso depende de conectividade privada. Experiências durante a pandemia evidenciaram tanto o potencial quanto a fragilidade das mediações digitais no ensino de inglês para surdos (MORAES; ALMEIDA, 2022).

A translinguagem oferece estratégias para comparar estruturas, construir conceitos em Libras, explorar relações entre português escrito e inglês, produzir glossários multimodais e revisar textos em diferentes modos. O Translanguaging Framework for Deaf Education propõe partir do repertório do estudante, construir uma compreensão compartilhada e ampliar a flexibilidade linguística sem desvalorizar recursos existentes (WOLBERS; HOLCOMB; HAMMAN-ORTIZ, 2023). Musyoka (2023) ressalta que professores também precisam ser formados para operar em ambientes bilíngues e multimodais. Todavia, as práticas devem ter propósito explícito: traduzir tudo para Libras pode reduzir contato produtivo com o inglês; proibir mediação em Libras pode impedir compreensão conceitual; e alternar recursos sem planejamento pode produzir dispersão. O critério é verificar se a mediação amplia o acesso, a agência e a capacidade de usar inglês em tarefas reais.

Leitura e escrita merecem centralidade, mas não exclusividade. Uma revisão multinacional sobre letramento de estudantes surdos sinalizantes evidencia diversidade de abordagens e a necessidade de conectar língua de sinais, conhecimento linguístico e produção escrita sem pressupor trajetórias uniformes (DOSTAL et al., 2024). No currículo de inglês, isso recomenda progressão em gêneros socialmente relevantes, consciência lexical e morfossintática, estratégias de leitura, escrita processual e produção multimodal. Atividades de pronúncia ou percepção auditiva somente devem integrar objetivos quando forem





acessíveis, desejadas e justificadas para estudantes específicos; não podem funcionar como padrão universal nem como medida principal de proficiência.

A avaliação é um ponto de alto risco. Adaptar a apresentação sem revisar o construto pode manter vieses: uma prova de compreensão oral mede acesso auditivo, e não necessariamente competência em inglês; uma tarefa mediada por interpretação pode introduzir outra língua no objeto avaliado; o tempo adicional, por si só, não torna acessível uma linguagem inadequada. A política deve declarar o que está sendo medido, oferecer modos compatíveis de entrada e resposta, registrar apoios utilizados e preservar comparabilidade conceitual. Flexibilizar o acesso não equivale a reduzir objetivos. A exigência é maior: produzir evidência válida de aprendizagem e não atribuir ao estudante a falha do instrumento.

Formação e coordenação profissional atravessam todos esses pontos. Professores de inglês precisam compreender a educação de surdos, a Libras e a pedagogia visual, mas não se deve presumir fluência sem formação. Professores bilíngues e intérpretes necessitam conhecer objetivos e terminologia da disciplina; gestores devem garantir tempo de planejamento; redes precisam manter núcleos de acessibilização e suporte técnico. A formação episódica não modifica práticas sem acompanhamento, comunidades de aprendizagem, materiais e condições de trabalho. O desenho universal para a aprendizagem pode favorecer diferentes formas de engajamento, representação e ação, sobretudo em sua versão atualizada (CAST, 2024), mas não substitui políticas linguísticas específicas nem profissionais qualificados.

6. FUNDAMENTOS PARA UMA POLÍTICA CURRICULAR INCLUSIVA

A literatura sobre implementação de políticas públicas demonstra que a aprovação de uma norma, embora indispensável, não assegura por si só mudanças nas experiências educacionais. Entre a formulação e sua materialização nas escolas existe um processo de interpretação, adaptação e tomada de decisões condicionado pelas capacidades institucionais, pela coordenação entre atores, pela disponibilidade de recursos e pelas condições concretas de trabalho. Como argumentam Ball, Maguire e Braun (2012), as políticas não são simplesmente





executadas: elas são continuamente reinterpretadas e produzidas nos contextos em que se realizam. Por isso, políticas curriculares ganham efetividade quando seus objetivos se articulam a planejamento, formação, financiamento, participação e monitoramento.

A síntese anterior indica que uma política curricular inclusiva precisa operar em três níveis simultâneos. No nível normativo, define direitos, princípios e obrigações. No nível pedagógico, transforma esses princípios em objetivos, progressões, mediações, materiais e avaliação. No nível de governança, estabelece responsabilidades, financiamento, participação e monitoramento. A ausência de qualquer nível compromete os demais: direitos sem recursos tornam-se promessas; estratégias sem direitos podem assimilar diferenças; e práticas sem governança dependem de iniciativas individuais instáveis.

O marco brasileiro recente oferece pontos de apoio, mas exige articulação. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto nº 12.686/2025 e alterada pelo Decreto nº 12.773/2025, adota acesso, permanência, participação e aprendizagem como dimensões do direito e prevê acessibilidade, combate ao capacitismo e trabalho intersetorial (BRASIL, 2025a, 2025b). A Portaria MEC nº 421/2026, alterada pontualmente pela Portaria nº 550/2026, estrutura governança, formação, observatório e núcleos de acessibilização (BRASIL, 2026b, 2026c). O novo Plano Nacional de Educação reforça compromissos com a redução das desigualdades, a qualidade, a participação, o financiamento e o monitoramento (BRASIL, 2026a). Esses instrumentos devem ser interpretados em conjunto com a educação bilíngue de surdos, sem dissolver a especificidade dos direitos à Libras e à participação da comunidade surda.

O Quadro 2 apresenta as dez dimensões do modelo. Elas não constituem lista de recomendações independentes, mas um sistema: por exemplo, materiais acessíveis têm eficácia limitada se a avaliação continuar auditivamente enviesada; a formação docente produz pouco efeito sem tempo de planejamento; e a participação sem poder decisório reduz-se à consulta simbólica.





Quadro 2 - Dimensões do quadro teórico-propositivo

Dimensão	Definição e base	Problema a que responde	Implicação curricular
1. Direito à aprendizagem	O direito inclui acesso, permanência, participação, progressão e aprendizagem (BRASIL, 2025a, 2026a).	Matrícula usada como prova suficiente de inclusão.	Objetivos de inglês explícitos, trajetória acompanhada e apoios vinculados a resultados.
2. Justiça linguística	Redistribuição, reconhecimento e representação; valorização de Libras e repertórios (FRASER, 2008; PILLER, 2016).	Hierarquização de línguas e responsabilização individual.	Mapear repertórios e remover barreiras sem apagar direitos coletivos.
3. Arquitetura bilíngue e multilíngue	Libras e português escrito articulados a outras línguas e modos, conforme trajetórias (BRASIL, 2002, 2005, 2021).	Suposição de monolinguismo ou de inglês universalmente L3.	Definir funções de Libras, português, inglês e recursos semióticos em cada tarefa.
4. Progressão curricular	Sequência cumulativa de capacidades, gêneros e usos sociais do inglês.	Atividades avulsas, simplificação e baixa expectativa.	Matrizes por etapa com critérios acessíveis de progressão.
5. Pedagogias visuais e multimodais	Significado distribuído entre texto, sinalização, imagem, gesto, espaço e tecnologia (KRESS, 2010; SKYER, 2023).	Predomínio oral-auditivo e visualidade decorativa.	Planejamento visual, sincronização de modos e controle de carga cognitiva.
6. Materiais e tecnologias acessíveis	Acessibilidade incorporada desde a concepção, com possibilidade de controle e navegação (CAST, 2024).	Adaptação tardia, legendas imprecisas e plataformas incompatíveis.	Padrões de produção, aquisição, teste com usuários e manutenção.
7. Formação e coordenação profissional	Competências distribuídas e planejamento conjunto entre funções distintas.	Delegação ao intérprete e formação pontual.	Formação em serviço, tempos institucionais e protocolos de colaboração.
8. Avaliação válida e acessível	Instrumentos medem o construto linguístico pretendido sem barreiras irrelevantes.	Provas que medem audição ou domínio da mediação.	Diversificar entrada e resposta, registrar apoios e preservar rigor conceitual.
9. Participação e interseccionalidade	Pessoas surdas participam da formulação, avaliação e revisão; dados reconhecem diferenças internas (MURRAY et al., 2020).	Consulta simbólica e tratamento homogêneo.	Comitês com poder, escuta acessível e indicadores desagregados.
10. Governança, financiamento e responsabilização	Responsabilidades, recursos, monitoramento e correção pública (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012; BRASIL, 2026b, 2026c).	Dependência de voluntarismo docente e políticas sem execução.	Planos de ação, orçamento, metas, transparência e revisão periódica.

Fonte: elaboração dos autores com base na literatura e nos documentos analisados.

As dez dimensões apresentadas no Quadro 2 devem ser lidas como um sistema interdependente. A fragilidade de uma delas repercute sobre as demais: materiais acessíveis perdem alcance quando a avaliação permanece excludente; formação pontual produz efeitos





limitados sem tempo de planejamento; e participação sem influência real nas decisões pode reduzir-se a consulta simbólica. O modelo desloca, assim, a responsabilidade da iniciativa individual para uma arquitetura pública de implementação.

Com base nessa articulação, propõe-se que os indicadores sejam utilizados para diagnosticar barreiras e orientar correções institucionais, e não apenas para classificar estudantes. Sempre que possível, dados de acesso, participação e aprendizagem podem ser desagregados por etapa, modalidade, território, raça/cor, gênero, presença de outras deficiências e repertório linguístico, com salvaguardas de privacidade. A literatura também sustenta a combinação entre indicadores quantitativos e avaliações qualitativas construídas com a participação de estudantes e profissionais surdos.

6.1 DA OFERTA TARDIA AO DIREITO DESDE O PRIMEIRO ANO: DIRETRIZES PARA UMA POLÍTICA PÚBLICA MUNICIPAL DE LÍNGUA INGLESA INCLUSIVA

A legislação educacional brasileira estabelece a Língua Inglesa como componente obrigatório a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, mas não impede que redes municipais, observadas suas competências, normas e condições locais, organizem a oferta nos anos iniciais (BRASIL, 1996, 2018). Essa distinção precisa permanecer explícita: a obrigatoriedade nacional começa no sexto ano, enquanto a inserção desde o primeiro constitui uma decisão de política pública municipal. O problema central não é antecipar conteúdos previstos para estudantes mais velhos, mas enfrentar a descontinuidade que permite a alguns grupos chegar ao sexto ano com experiências linguísticas acumuladas e a outros iniciar o percurso somente quando o componente se torna obrigatório.

Sob a perspectiva da equidade, igualdade formal e oferta idêntica não são suficientes quando os pontos de partida são desiguais. Garantir a oferta de Língua Inglesa desde o primeiro ano pode ampliar o tempo público de contato com práticas linguísticas e culturais, reduzindo a dependência de cursos privados ou de iniciativas escolares isoladas. Entretanto, não se presume relação automática entre o início precoce e melhores resultados de





aprendizagem. A antecipação somente se justifica quando acompanhada de objetivos adequados ao desenvolvimento infantil, continuidade entre os anos, profissionais qualificados, materiais pertinentes e avaliação coerente. Sem essas condições, a ampliação pode reproduzir a mesma desigualdade que pretende combater.

Propõe-se, por isso, um percurso curricular organizado em duas fases articuladas. A primeira, do primeiro ao quinto ano, corresponde à iniciação linguística inclusiva: experiências lúdicas e contextualizadas de compreensão, leitura emergente, produção multimodal, repertório lexical e contato intercultural, sem subordinar a aprendizagem à imitação fonológica. A segunda, do sexto ao nono ano, corresponde à progressão linguística inclusiva: sistematização de estratégias de leitura e escrita, ampliação de gêneros e usos sociais, reflexão crítica e desenvolvimento de capacidades comunicativas previstas no currículo. A passagem entre as fases deve ocorrer de forma contínua, e não por reinício ou repetição de conteúdos elementares.

Para estudantes surdos, esse percurso exige que a inclusão anteceda a matrícula e esteja presente desde a concepção inicial do currículo. Nos anos iniciais, Libras, língua portuguesa escrita, inglês, imagens, gestos, espacialidade e tecnologias podem compor mediações planejadas, conforme os repertórios efetivos das crianças. A partir do sexto ano, a articulação Libras–Português–Inglês pode ser aprofundada como arquitetura bilíngue e multilíngue, e não como sequência rígida aplicável a todos. Essa organização preserva o contato produtivo com o inglês e evita tanto a exclusão oral-auditiva quanto a delegação do ensino ao intérprete.

A responsabilidade municipal compreende mais do que acrescentar uma disciplina à matriz. A síntese analisada indica que a implementação tende a exigir definição da carga horária e da progressão, critérios para a atribuição docente, formação inicial e continuada, tempo remunerado de planejamento conjunto, produção ou aquisição de materiais acessíveis, suporte tecnológico e previsão orçamentária. Também aponta a importância da participação de conselhos de educação, equipes curriculares, escolas, famílias, estudantes e organizações da comunidade surda na formulação e na revisão da política, reduzindo sua dependência do





voluntarismo de profissionais ou da capacidade financeira de determinadas unidades escolares.

A implementação pode ocorrer de maneira gradual, desde que a progressividade não se converta em adiamento indefinido do direito. Um plano municipal pode partir do diagnóstico da rede e de experiências-piloto, acompanhados de critérios públicos de seleção, cronograma de universalização, recursos, responsabilidades e avaliação. Nessa perspectiva, o monitoramento distingue oferta, acesso, permanência, participação, progressão e aprendizagem, articulando dados desagregados à escuta qualitativa dos sujeitos. A política se aproxima da equidade quando a expansão desde o primeiro ano reduz diferenças de oportunidade sem diminuir expectativas para estudantes surdos e quando a entrada no sexto ano representa o aprofundamento de um percurso acessível.

Quadro 3 - Matriz preliminar de implementação e acompanhamento

Dimensão	Ação prioritária	Atores responsáveis	Indicador possível
Direito à aprendizagem	Estabelecer linha de base e metas anuais de aprendizagem de inglês para estudantes surdos.	Secretarias, escolas, coordenação pedagógica e professores.	Percentual com plano de progressão e evidências comparáveis de avanço.
Justiça linguística	Mapear repertórios, preferências e barreiras sem reduzir estudantes a diagnóstico.	Escola, família, estudante, equipe bilíngue e Atendimento Educacional Especializado (AEE).	Mapas revisados anualmente e decisões curriculares justificadas.
Arquitetura bilíngue/multilíngue	Definir quando Libras, português escrito, inglês e outros recursos cumprem funções de mediação ou objeto de aprendizagem.	Equipe curricular e profissionais linguísticos.	Planos de aula com funções linguísticas explícitas e acesso direto.
Progressão curricular	Construir matriz de gêneros, estratégias de leitura, escrita e produção multimodal por etapa.	Rede, professores de inglês e especialistas surdos.	Continuidade entre anos e redução de repetição de conteúdos elementares.
Pedagogias visuais/multimodais	Adotar protocolo de linha de visão, sincronização e desenho visual.	Professor, intérprete, gestão e suporte técnico.	Auditoria de aulas e percepção dos estudantes sobre acesso.
Materiais/tecnologias	Criar núcleo de acessibilização e validar materiais com usuários surdos.	Secretarias, núcleos técnicos, universidades e comunidade surda.	Percentual de materiais testados; tempo de correção de barreiras.
Formação/coordenação	Garantir formação continuada e tempo remunerado de planejamento conjunto.	Mantenedoras, universidades, gestão e profissionais.	Horas de formação, participação e aplicação acompanhada em sala.





Dimensão	Ação prioritária	Atores responsáveis	Indicador possível
Avaliação	Revisar construtos, modos de aplicação e critérios antes do uso.	Professores, coordenação e especialistas em avaliação/acessibilidade.	Percentual de instrumentos auditados e análise de vieses nos resultados.
Participação/ interseccionalidade	Instituir instância consultiva-deliberativa com maioria ou representação substantiva de pessoas surdas.	Rede, conselhos, associações e estudantes.	Decisões alteradas por contribuições; acessibilidade e diversidade da participação.
Governança/ financiamento	Vincular plano, orçamento, responsáveis, cronograma e prestação pública de contas.	Entes federativos, conselhos e controle social.	Execução orçamentária, metas publicadas e medidas corretivas implementadas.

Fonte: elaboração dos autores. Os indicadores são exemplos sugeridos pelos autores.

6.2 DA FRAGMENTAÇÃO À GOVERNANÇA INTEGRADA: INTERDEPENDÊNCIA ENTRE AS DIMENSÕES DA POLÍTICA

A matriz evidencia que a democratização do ensino de Língua Inglesa não pode ser alcançada por ações isoladas. Oferta, acessibilidade, currículo, formação profissional, materiais, tecnologias, avaliação, financiamento, participação e monitoramento constituem dimensões interdependentes. Quando uma delas é desconsiderada, as demais perdem parte de sua efetividade. A matrícula, por exemplo, garante presença formal, mas não assegura compreensão das orientações, participação nas interações, acesso aos materiais ou formas válidas de demonstrar a aprendizagem.

Essa interdependência torna-se especialmente visível na escolarização de estudantes surdos. A presença de intérprete de Libras, embora relevante em determinados contextos, não substitui o professor, não elabora o currículo nem torna automaticamente acessíveis os materiais e as avaliações. De modo semelhante, imagens e tecnologias somente contribuem para uma pedagogia visual quando participam intencionalmente da organização do conhecimento, articulando texto, Libras, português escrito, inglês, espaço e movimento (KRESS, 2010; SKYER, 2023).

O desenho universal para a aprendizagem amplia formas de engajamento, representação e expressão desde o planejamento inicial (CAST, 2024), mas não elimina a necessidade de políticas linguísticas específicas. A flexibilidade de acesso precisa conviver





com o reconhecimento da Libras, a formação de profissionais, a produção de materiais bilíngues e multimodais e a participação da comunidade surda. Da mesma forma, currículo e avaliação precisam compartilhar princípios: propostas visuais, bilíngues ou translíngues perdem coerência quando a aprendizagem é aferida exclusivamente por instrumentos oral-auditivos (WOLBERS; HOLCOMB; HAMMAN-ORTIZ, 2023).

Formação e condições de trabalho atravessam esse processo. Os estudos analisados indicam que ações formativas permanentes, materiais acessíveis, tempo de planejamento colaborativo e coordenação entre profissionais tendem a oferecer condições mais consistentes de implementação do que iniciativas pontuais. No plano da governança, isso demanda responsabilidades públicas definidas, participação social com possibilidade real de influência e articulação entre secretarias, conselhos, escolas, universidades, famílias, estudantes e comunidade surda. Essa organização aproxima governança educacional das exigências de redistribuição, reconhecimento e representação associadas à justiça social (FRASER, 2008; PILLER, 2016).

Financiamento e monitoramento, portanto, não são etapas posteriores à formulação. Sem previsão orçamentária, direitos reconhecidos podem permanecer sem condições de materialização; sem indicadores, desigualdades específicas podem ser ocultadas por médias gerais. Passar da fragmentação à governança integrada significa substituir a soma de iniciativas ocasionais por uma arquitetura pública de responsabilidades, recursos e acompanhamento. Como demonstram Ball, Maguire e Braun (2012), a coerência entre currículo, acessibilidade, formação, avaliação, financiamento e participação precisa ser construída e continuamente revista nos contextos em que a política ganha vida.

6.3 CONTRIBUIÇÃO CIENTÍFICA DO MODELO TEÓRICO-PROPOSITIVO

A principal contribuição científica do modelo consiste em integrar, em uma mesma proposta analítica, campos que frequentemente aparecem separados: políticas públicas, currículo de Língua Inglesa, escolarização desde os anos iniciais, educação bilíngue de surdos





e implementação. Mais do que defender a antecipação da oferta, o estudo sistematiza uma arquitetura que articula direitos linguísticos, continuidade curricular, formação, acessibilidade, avaliação, financiamento, participação e monitoramento como condições indissociáveis do direito à aprendizagem.

O modelo também transforma princípios amplos em dimensões, ações, responsabilidades e indicadores que podem ser discutidos e examinados em pesquisas futuras. Não se apresenta como solução universal nem como política empiricamente validada, mas como uma proposição teórico-analítica passível de adaptação e avaliação em diferentes redes. Sua originalidade reside em deslocar o debate da presença formal da Língua Inglesa para as condições institucionais que permitem construir um percurso público, contínuo e acessível para estudantes surdos e ouvintes.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo examinou os fundamentos de uma política pública curricular capaz de articular a oferta municipal de Língua Inglesa desde o primeiro ano do Ensino Fundamental à progressão obrigatória a partir do sexto, considerando as condições necessárias para assegurar oportunidades efetivas de aprendizagem aos estudantes surdos. A análise demonstrou que a democratização ultrapassa a presença formal do componente curricular: envolve acesso linguístico, permanência com apoios, participação, continuidade entre etapas, progressão e aprendizagem demonstrável. Nessa perspectiva, a equidade desloca-se da garantia abstrata da matrícula para a responsabilidade pública de produzir condições concretas de aprender.

A principal contribuição do artigo está na sistematização de um modelo teórico-propositivo que aproxima campos frequentemente tratados de forma fragmentada. Ao reunir política pública, justiça linguística, currículo inclusivo, educação bilíngue de surdos e governança educacional, o quadro das dez dimensões e a matriz de implementação evidenciam que currículo, acessibilidade, formação, materiais, avaliação, financiamento,





participação social e monitoramento são elementos interdependentes. O modelo amplia, assim, o debate sobre políticas linguísticas municipais ao converter princípios gerais em responsabilidades e possibilidades de acompanhamento.

A síntese também permite preservar distinções indispensáveis. Inclusão não se restringe à matrícula; a oferta desde os anos iniciais requer objetivos próprios para a infância e continuidade entre as etapas; os repertórios linguísticos das pessoas surdas não seguem uma trajetória única; a atuação do intérprete não substitui a responsabilidade pedagógica do professor; e tecnologias ou princípios do desenho universal para a aprendizagem não substituem direitos linguísticos nem uma política pública estruturada. Essas distinções ajudam a manter o estudante como sujeito de direitos e impedem que barreiras institucionais sejam interpretadas como limitações individuais.

Como investigação bibliográfica e documental, o estudo apresenta limites. O modelo ainda não foi validado empiricamente em diferentes contextos educacionais, e o acesso desigual às bases consultadas delimita o alcance da síntese produzida. Pesquisas futuras poderão examinar sua implementação com participação de estudantes e pesquisadores surdos, gestores, docentes e famílias; comparar arranjos institucionais entre redes; acompanhar a transição entre os anos iniciais e finais; e desenvolver indicadores de justiça linguística, participação, progressão e aprendizagem.

Conclui-se que democratizar o ensino de Língua Inglesa significa construir políticas públicas capazes de articular continuidade curricular, acessibilidade, formação docente, materiais adequados, avaliação válida, financiamento, governança e acompanhamento permanente. Mais do que antecipar a oferta do componente, a proposta sustenta um percurso público, acessível e socialmente responsável, no qual o sexto ano deixa de representar o primeiro contato sistemático com a língua e passa a constituir o aprofundamento de experiências iniciadas desde os anos iniciais. Esse deslocamento reafirma a equidade, os direitos linguísticos e a qualidade social da educação como compromissos duradouros com a aprendizagem de estudantes surdos e ouvintes.





REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Matheus Lucas de. BNCC e o silêncio da inclusão: políticas linguísticas, educação de surdos e ensino de língua inglesa. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 22–42, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2025v25n2p22-42>.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy**: policy enactments in secondary schools. London: Routledge, 2012.

BECERRA-CALERO, Jorge Armando; ROJAS-ISAZA, Angélica María. Ensino da língua inglesa para surdos desde uma perspectiva de práticas translíngues: motivações e interesses. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 4, n. 2, p. 205–217, 2018. DOI: <https://doi.org/10.29051/rel.unesp.v4.n2.2018.11619>.

BIRINCI, Fatma Güleğül; SARIÇOBAN, Arif. The effectiveness of visual materials in teaching vocabulary to deaf students of EFL. **Journal of Language and Linguistic Studies**, v. 17, n. 1, p. 628–645, 2021. DOI: <https://doi.org/10.52462/jlls.43>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 18 mar. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 mar. 2026.





BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 5 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 10 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 5 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026a. Disponível em:





https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2026/lei/115388.htm. Acesso em: 12 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026b. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240>. Acesso em: 25 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 550, de 18 de junho de 2026**. Altera a Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Brasília, DF: MEC, 2026c. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/12723>. Acesso em: 20 jun. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91182>. Acesso em: 10 jun. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 2, p. 71–92, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0**. Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/>. Acesso em: 15 jun. 2026.

COELHO, Jubileia Mendes de Matos; JESUS, Dánie Marcelo de. Letramentos crítico e visual de Línguas Portuguesa e Inglesa na educação de surdos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e54698, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e54698>.

CSIZÉR, Kata; KONTRA, Edit H. Foreign language learning characteristics of deaf and severely hard-of-hearing students. **The Modern Language Journal**, v. 104, n. 1, p. 233–249, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/modl.12630>.





DE MEULDER, Maartje; KUSTERS, Annelies; MORIARTY, Erin; MURRAY, Joseph J. Describe, don't prescribe: the practice and politics of translanguaging in the context of deaf signers. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, v. 40, n. 10, p. 892–906, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1592181>.

DIAS, Odon Bastos; SCHMIDT, Ana Paula Carvalho. Material didático visual no ensino de inglês como língua adicional para estudantes surdos. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 20, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1516849234536>.

DOSTAL, Hannah; SCOTT, Jessica; GEDIEL, Ana; VILHALVA, Shirley; GASPARIN, Camila. Literacy and signing deaf students: a multi-national scoping review. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 29, n. 4, p. 467–484, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1093/jdsade/ena023>.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 2, p. 51–69, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>.

FRASER, Nancy. **Scales of justice**: reimagining political space in a globalizing world. New York: Columbia University Press, 2008.

JORDÃO, Clarissa Menezes. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13–40, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982014000100002>.

KONTRA, Edit H.; CSIZÉR, Kata; PINIEL, Katalin. The challenge for deaf and hard-of-hearing students to learn foreign languages in special needs schools. **European Journal of Special Needs Education**, v. 30, n. 2, p. 141–155, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986905>.

KRESS, Gunther. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 1, p. 66–85, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesq.202>.





KUSTERS, Annelies; SPOTTI, Massimiliano; SWANWICK, Ruth; TAPIO, Elina. Beyond languages, beyond modalities: transforming the study of semiotic repertoires. **International Journal of Multilingualism**, v. 14, n. 3, p. 219–232, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1321651>.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163–184, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49–63, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de; ALMEIDA, Matheus Lucas de. Ensino na era da pandemia: tecnologias no ensino da língua inglesa para surdos. **Alfa: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 66, e16402, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e16402>.

MURRAY, Joseph J.; DE MEULDER, Maartje; LE MAIRE, Delphine. An education in sign language as a human right? The sensory exception in the legislative history and ongoing interpretation of Article 24 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. **Human Rights Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 37–60, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1353/hrq.2018.0001>.

MURRAY, Joseph J.; SNODDON, Kristin; DE MEULDER, Maartje; UNDERWOOD, Kathryn. Intersectional inclusion for deaf learners: moving beyond General Comment No. 4 on Article 24 of the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. **International Journal of Inclusive Education**, v. 24, n. 7, p. 691–705, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482013>.

MUSYOKA, Millicent M. Translanguaging in bilingual deaf education teacher preparation programs. **Languages**, v. 8, n. 1, art. 65, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages8010065>.

PILLER, Ingrid. **Linguistic diversity and social justice**: an introduction to applied sociolinguistics. Oxford: Oxford University Press, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199937240.001.0001>.





PINTO, Francis Mara; SILVA, Danilo. Reflexões sobre o ensino de língua inglesa para estudantes surdos brasileiros. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 18, n. 1, p. 126–145, 2017. DOI: <https://doi.org/10.48075/ri.v18i1.17235>.

REZVANI, Reza; GHANBAR, Hessameddin; POURHEMATKHANSHIR, Yasamin. Deaf and hard-of-hearing EFL learners' perception of learning English: a narrative inquiry. **British Journal of Special Education**, v. 51, n. 2, p. 174–188, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12510>.

SKYER, Michael E. Multimodal transduction and translanguaging in deaf pedagogy. **Languages**, v. 8, n. 2, art. 127, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages8020127>.

SNODDON, Kristin; MURRAY, Joseph J. The Salamanca Statement and sign language education for deaf learners 25 years on. **International Journal of Inclusive Education**, v. 23, n. 7–8, p. 740–753, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622807>.

SNYDER, Hannah. Literature review as a research methodology: an overview and guidelines. **Journal of Business Research**, v. 104, p. 333–339, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>.

SWANWICK, Ruth. Translanguaging, learning and teaching in deaf education. **International Journal of Multilingualism**, v. 14, n. 3, p. 233–249, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2017.1315808>.

UNITED NATIONS. Committee on the Rights of Persons with Disabilities. **General Comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education**. Geneva: United Nations, 2016. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>. Acesso em: 20 jun. 2026.

WOLBERS, Kimberly; HOLCOMB, Leala; HAMMAN-ORTIZ, Laura. Translanguaging Framework for Deaf Education. **Languages**, v. 8, n. 1, art. 59, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3390/languages8010059>.

WORLD FEDERATION OF THE DEAF. **Position paper on the language rights of deaf children**. Helsinki: WFD, 2016. Disponível em: <https://wfdeaf.org/news/resources/position-paper-on-the-language-rights-of-deaf-children/>. Acesso em: 1 jul. 2026.





WORLD FEDERATION OF THE DEAF. **Position paper on inclusive education.** Helsinki: WFD, 2018. Disponível em: <https://wfdeaf.org/news/resources/position-paper-on-inclusive-education/>. Acesso em: 10 jul. 2026.

Recebido em: 02/08/2026

Aprovado em: 22/08/2026

Publicado em: 10/09/2026

