

## ENSINO DE LÍNGUA INGLESA PARA ESTUDANTES SURDOS: REFLEXÕES ACERCA DA DIMENSÃO ESCRITA

Antonio Henrique Coutelo de Moraes <sup>1</sup>

### RESUMO

O bilinguismo como proposta para a educação de surdos se refere ao repertório de línguas que muitos desses sujeitos podem utilizar para fins interacionais e de aprendizagem. No caso do Brasil, o trabalho linguístico com o surdo dentro dessa proposta pressupõe a língua de sinais como primeira e a língua portuguesa como segunda, geralmente na modalidade escrita. Acrescentamos a esse debate o inglês como terceira língua, também na modalidade escrita. Parte daí nosso objetivo de traçar reflexões acerca da dimensão escrita da língua inglesa no ensino-aprendizagem de estudantes com surdez. Para reforçar nossos argumentos, traremos à discussão relatos do trabalho realizado em três escolas públicas da cidade do Recife. A fundamentação basear-se-á em teóricos e pesquisadores como Grosjean, Moraes, Sousa e Vygotsky, entre outros. A metodologia adotada foi a qualitativa, de caráter descritivo, de acordo com as orientações de Triviños, que trata da pesquisa qualitativa em educação. Os dados foram analisados dentro dos princípios da análise de conteúdo de Bardin. Os resultados indicam que o ensino de inglês deixa a desejar para todos os alunos, surdos ou ouvintes, e que os surdos parecem estar ainda mais excluídos do aprendizado na sala de aula de língua estrangeira. Mais além, destacamos, o trabalho evidencia a necessidade de se refletir sobre como atuar em salas inclusivas sem prejudicar o trabalho com a oralidade da língua inglesa que vai ser enfatizado para estudantes ouvintes e ao mesmo tempo oferecer alternativas para que os surdos possam se beneficiar com o trabalho de leitura e escrita. Com este texto, pretendemos estimular debates sobre a qualidade do ensino de línguas estrangeiras para surdos, incentivando os professores a expandirem suas abordagens teórico-metodológicas em relação a esse idioma.

**Palavras-chave:** Ensino, Escrita, Língua Inglesa, Surdos.

### INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se desenvolveu em um contexto educacional bilinguista. Sabemos que a surdez é uma perda sensorial que compromete a aquisição e aprendizagem de qualquer língua oral auditiva de forma natural, o que não ocorre com a língua de sinais. Apesar disso, faz-se necessário reconhecer que os bloqueios comunicacionais podem ser minimizados pela adoção do bilinguismo social como principal recurso.

Segundo Grosjean (1999), conhecendo e usando a língua de sinais e a língua oral, o surdo alcançará um completo desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, linguísticas e sociais. A língua de sinais facilitará a aquisição da língua oral, seja na modalidade escrita ou na

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências da Linguagem, com Pós-Doutorado em Estudos da Linguagem. Docente do curso de Letras – Língua e Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal de Rondonópolis. Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, [antonio.moraes@ufr.edu.br](mailto:antonio.moraes@ufr.edu.br).

modalidade falada. É sabido que uma primeira língua adquirida com normalidade, trate-se de uma língua oral ou de uma língua de sinais, estimulará em grande medida a aquisição de uma segunda língua (Grosjean, 1999, p. 3). Finalmente, acrescentamos que esse contexto estimulará, também, a aquisição de uma língua estrangeira.

Portanto, esta pesquisa se deu em uma perspectiva bilinguista porque consideramos que os surdos, em geral, têm bom domínio da língua de sinais (L1) e algum conhecimento da língua portuguesa (L2) quando são iniciados em uma língua estrangeira (LE).

Nesse sentido, esta investigação representa um desafio diante do reduzido número de estudos que existem no Brasil, em contraposição à significativa quantidade de investigações sobre aquisição de segunda língua (português) (Moraes, 2012, 2018; Sousa, 2014).

Em certo momento de nossa atividade docente como professores de inglês, fomos solicitados para ministrar aulas nessa língua para surdos e as demandas decorrentes de tal desafio colocaram-nos diante da necessidade de aprofundar os meus estudos sobre o tema.

Na época, o resultado dessas buscas levou-nos aos poucos autores brasileiros que em suas dissertações/teses trouxeram algumas contribuições para melhor compreensão de como esse processo vinha acontecendo no Brasil até então.

Neste trabalho, dois tipos de interação são estabelecidos nos contextos educacionais que analisamos. Um diz respeito ao professor bilíngue que tem uma relação direta com seus alunos; o outro traz uma triangulação a partir da relação estabelecida entre o professor que não domina a Libras, o intérprete e o aluno.

Os estudos em torno da aquisição de língua estrangeira parecem evidenciar que, no processo de ensino-aprendizagem de surdos bilíngues, as teorias de aquisição de segunda língua (língua portuguesa- L2) fundamentam a construção da terceira língua (língua estrangeira- LE), sendo esta mediada pela língua de sinais e pela língua portuguesa.

Nesse sentido, segundo Cavalcanti e Moraes (2011, p. 153), o surdo deve ter oportunidade de conhecer melhor sua própria língua e o português durante seu tempo de escola ou poderá ter mais dificuldade no momento em que se fizer necessário o aprendizado de uma língua estrangeira, no caso o inglês, movido por exigências diversas.

Observamos que o uso da língua de sinais língua permitiu aos surdos (sujeitos da pesquisa) chegarem a trocar ideias e negociar informações com surdos americanos e de outros países como também trocar conhecimentos, aprender a língua americana de sinais (ASL) e aprimorar o inglês, levando a um melhor entendimento dos textos trabalhados nas aulas.

A experiência vivida deu a essas pessoas condições de produzir bons textos, desmistificando um pouco a crença de que seria quase impossível o surdo aprender o inglês

uma vez que ele também tem dificuldades para aprender a língua portuguesa. Observamos, também, que a Libras na instrução da LE funciona como um elemento motivador da aprendizagem, uma vez que aulas totalmente em Libras, ou mesmo em inglês, não são comuns no ensino regular.

Nesse contexto, trabalhamos com a abordagem comunicativa dentre as opções mais utilizadas para o ensino de línguas estrangeiras. As mais presentes na história são o método tradução-gramática, o método audiolingual e a abordagem comunicativa. Sobre a opção por essa última abordagem, parece-nos, como afirma Souza (2014, p. 1038), que:

[...] ao utilizarem estruturas de sua L1 e L2 na produção de textos em L3, os sujeitos fizeram uso criativo dessas línguas, ou seja, usaram-nas de modo estratégico, comunicativo o que não teria ocorrido caso tivessemos empregado a abordagem estruturalista/ gramaticalista, como no audiolinguismo, e, nesse caso, o uso das estratégias de comunicação baseadas na L1 (e na L2) teriam sido inibidas desde o começo do curso.

Vale salientar ainda que no contexto vivenciado pelos surdos nas escolas, grande parte dos professores de inglês não dominam a Libras, o que pode tornar mais lenta a aquisição da língua estrangeira. O que é mais comum é o professor de inglês, em salas inclusivas, contar com a participação do intérprete de Libras, que muitas vezes desconhece o inglês, como também não participar ativamente das aulas, levando os alunos surdos a igual comportamento. Por outro lado, o que é mais comum nessas aulas é que o conteúdo em inglês seja ministrado em português, destacando-se em inglês as palavras, frases ou textos que querem trabalhar (observações nossas a partir de nossa vivência e contato com esses profissionais).

Sabemos também que, para que a Libras seja trazida à sala de aula de LE como mediadora no ensino para surdos, é necessário que o intérprete, ou o professor bilíngue, tenha não apenas um bom nível de conhecimento nas três línguas, mas também uma vivência que o permita conhecer aspectos culturais inerentes a elas.

O bilinguismo como proposta para a educação de surdos se refere ao repertório de línguas que muitos desses sujeitos podem utilizar para fins interacionais e de aprendizagem. No caso do Brasil, o trabalho linguístico com o surdo dentro dessa proposta pressupõe a língua de sinais como primeira e a língua portuguesa como segunda, geralmente na modalidade escrita. Acrescentamos a esse debate o inglês como terceira língua, também na modalidade escrita.

Parte daí nosso objetivo de traçar reflexões acerca da dimensão escrita da língua inglesa no ensino-aprendizagem de estudantes com surdez. Para reforçar nossos argumentos, trouxemos à discussão relatos do trabalho realizado em três escolas públicas da cidade do

Recife. A pesquisa fundamenta-se em teóricos e pesquisadores como Grosjean (1999, 2015), Moraes (2018), Sousa (2014, 2016) e Vygotsky (1962), entre outros.

O ensino comunicativo da língua estrangeira (LE) para surdos vem sendo objeto de discussão nos últimos anos apesar de um ceticismo por parte de muitos pesquisadores que acreditam que a academia não está pronta para este tipo de pesquisa. De fato, ainda há muitas questões a serem resolvidas quanto à aquisição da segunda língua, português no caso do surdo brasileiro, mas não se pode estacionar no quesito evolução.

Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos por Vygotsky (1929/1993) trazem contribuições significantes para que se vejam pessoas com necessidades especiais de uma forma diferente. O estudioso definiu o ser humano como complexo e multifacetado.

Vygotsky (1993) indica que os indivíduos se desenvolvem de formas diferentes e que é preciso entender suas características distintas, tanto no nível orgânico quanto no psicológico, e que não se deve fazer um *ranking* do mais normal para o menos normal. Assim, entendemos que o surdo deve ser visto como alguém que tem uma diferença, e que somos todos diferentes uns dos outros.

A diferença comum a todas as pessoas com perda de audição pode comprometer a aquisição e a aprendizagem de qualquer língua, excetuando a língua de sinais que é sua língua natural uma vez que não exige a presença da audição para adquiri-la.

A adoção do bilinguismo como opção brasileira para a educação de surdos orienta para a presença de duas línguas (língua de sinais e portuguesa) sem que se construa uma assimetria que coloque uma das línguas se sobrepondo à outra, embora no caso dos surdos se destaque a Libras como principal opção de comunicação. Portanto, essas pessoas, inseridas em duas culturas, buscam quebrar os bloqueios comunicacionais mantendo o bilinguismo social.

Essa perspectiva demarca a importância do bilinguismo para a educação do surdo. A esse respeito, Grosjean (1999) entende que, em cada criança, as duas línguas exercem papéis diferentes. Para ele em algumas crianças predominará a língua de sinais, em outras predominará a língua oral ou ainda, para outras, haverá um certo equilíbrio entre ambas as línguas, dependendo da história de cada um.

Assim como outras crianças bilíngues, as crianças surdas utilizarão as línguas nas suas vidas cotidianas como membros integrantes de duas culturas; neste caso, a cultura ouvinte e a cultura surda.

Com o intuito de compreender melhor esses eventos linguísticos, em nossa fundamentação teórica, partimos de algumas teorias que orientam estudos sobre aquisição de segunda língua e língua estrangeira como Vygotsky (1962) e Lantolf (1994) com a Teoria

Sociocultural, Johnson (2004) com o modelo dialógico, Murphy (2003) que trata da influência da segunda língua na aquisição da língua estrangeira, Weiqiang (2011) comentando sobre o efeito do bilinguismo na aquisição da terceira língua e Solis (2015) trazendo a influência da L1 e da L2 na aquisição da terceira língua.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada em três (03) escolas da cidade do Recife de Ensino Fundamental e Médio: duas públicas (E.G.B.L. e E.M.P.A.H.) e uma particular (C. S.de P.). A população de estudo foi constituída por oito (08) sujeitos: dois professores bilíngues, três professores de inglês e três intérpretes de Libras.

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, descritivo, conforme Triviños (2010), até porque ele prevê a técnica de triangulação na coleta de dados, uma vez que esta é a abordagem que pretendemos desenvolver no âmbito deste trabalho.

A coleta de dados obedeceu às seguintes etapas: análise de documentos, observação de aulas, entrevista semiestruturada, comparação dos resultados dos estudantes nas avaliações e registro dos dados.

A análise dos dados foi realizada segundo orientações de Triviños (2010) e Bardin (1977, 2015). Os resultados das entrevistas foram transcritos literalmente com a orientação do NURC (UFPE). Após esta fase, foi realizada uma leitura flutuante para a seleção do corpus e, em seguida, uma descrição analítica orientada pelas questões de pesquisa e pela fundamentação teórica. Por fim, na fase de interpretação referencial, levantamos reflexões a respeito do conteúdo manifesto e do latente. Todos os dados foram analisados tendo como base a fundamentação teórica adotada, trazendo em destaque a participação da Libras/Português em vários momentos do ensino de língua inglesa para surdos pelos profissionais envolvidos neste processo.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e os sujeitos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Após examinar os dados coletados, procedemos com a análise de acordo com nosso método de estudo. Contudo, é crucial contextualizar os professores, intérpretes e abordagens educacionais identificados.

Para este estudo, foram escolhidos oito participantes para entrevista. Destes, três são professores monolíngues, dois são professores bilíngues e três são intérpretes sem conhecimento da língua inglesa. Na instituição E.G.B.L, houve também a possibilidade de entrevistar uma intérprete com formação em Letras, especializada em Português e Inglês. No entanto, optamos por não incluir seus relatos devido à sua ausência das atividades em sala de aula.

Depois de realizar várias leituras e transcrições textuais seguindo as diretrizes de Triviños (2015) e do NURC, adotamos uma abordagem de leitura exploratória conforme Bardin (1997, 2016) para selecionar o *corpus*. Os dados obtidos com a pesquisa revelam uma realidade que abrange não apenas a sala de aula de inglês, mas também outras disciplinas como matemática, física, química, história, geografia, entre outras. Daremos aqui especial atenção a reflexões acerca da escrita em língua inglesa por estudantes surdos.

Foram entrevistados três professores de inglês não-bilíngues, três tradutores e intérpretes de língua de sinais (TILS), e dois professores bilíngues – todos com longa jornada de duzentas (200) horas, o que certamente tem um impacto na qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula.

Também, ficou evidente que o ensino de língua inglesa ainda não alcançou o ideal desejado para todos, não apenas para os alunos surdos. Nas observações realizadas, há pouca ênfase no ensino efetivo da língua, com maior foco nas normas e no vocabulário. Esse método é predominantemente baseado em uma abordagem que se aproxima dos princípios behavioristas-estruturalistas. No entanto, como discutimos na revisão teórica, é importante destacar que até mesmo Bloomfield (1933) e Skinner (1957) já defendiam a necessidade de ensinar a língua em si, não apenas seu estudo teórico.

Das aulas observadas, destacam-se aquelas ministradas por uma professora bilíngue, que domina as três línguas, uma vez que alcançam melhores resultados em termos de interação professor-aluno, bem como no desempenho dos alunos surdos na LE. A professora fez uso de um *mix n' match* de abordagens, o que está de acordo com nossas crenças (MORAES, 2012, 2015, 2018), com inspiração nas teorias de Skinner (1957) e Bloomfield (1933), Vygotsky (1978; 1998, 1999), Chomsky (1998; 2006) e Krashen (1982).

As aulas observadas, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, frequentadas por surdos tiveram, em sua maioria, a preparação para o ENEM como foco através de metodologias mais tradicionais, à exceção daquelas ministradas pela professora bilíngue numa perspectiva comunicativa.

Quanto à triangulação de línguas, todos os professores mencionaram em suas entrevistas que apenas a Libras poderia contribuir para o aprendizado da língua estrangeira, devido à sua estrutura mais sintética. Eles também apontaram que o português não teria impacto significativo, pois é um código bastante distinto. No entanto, durante as observações das aulas, foi notável a presença das três línguas sendo utilizadas.

No caso das salas com professores não bilíngues e com intérpretes, do ponto de vista do ensino, as línguas circulavam da seguinte maneira: as aulas eram ministradas em língua portuguesa para descrever a estrutura da língua inglesa, o que era interpretado para a Libras. Também, em alguns momentos, os alunos eram convidados a: pensar (o que os surdos fazem em Libras); em seguida, escrever em língua portuguesa, e, por fim, traduzir para a língua inglesa. Já nas salas com professores bilíngues, considerando os alunos surdos, circulam majoritariamente no ensino a Libras e a língua inglesa.

Do ponto de vista da aprendizagem, podemos dizer que os sujeitos surdos pesquisados parecem partir do seu conhecimento da L1 e da L2 em direção à LE, que é uma L3, independentemente da modalidade linguística dessas línguas. Ou seja, o fato de uma língua ser visoespacial e outras duas serem orais-auditivas não pareceu constituir impedimento para que comparações e transferências fossem realizadas.

De fato, os alunos surdos pareceram recorrer mais à Libras durante a aprendizagem da língua inglesa, principalmente para construção de sentidos, o que acreditamos dever-se à maior proficiência na sua L1 e ao fato de se sentirem mais à vontade nessa língua. Entretanto, percebemos também que recorreram à língua portuguesa. Acreditamos que essa comparação entre L2 e L3 se deve, principalmente, à semelhança de modalidade entre elas, além de serem línguas adicionais, “estrangeiras”, o que assemelha/aproxima os processos de ensino-aprendizagem, levando esses aprendizes surdos a recorrerem à língua portuguesa para suprir o que desconhecem da língua inglesa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No contexto do ensino de línguas estrangeiras para surdos dentro de uma abordagem bilíngue, implica-se que três línguas circulem nas salas inclusivas: Libras (L1), português (L2) e inglês (L3/LE). Nesse sentido, os profissionais responsáveis por esse trabalho devem possuir proficiência nessas línguas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

A modalidade escrita de línguas orais é significada a partir da Libras (ideal). No entanto, para que a língua de sinais seja levada à sala de aula de língua estrangeira como uma ferramenta

de mediação para surdos, é essencial que o tradutor e intérprete possuam proficiência nas três línguas. Além disso, é fundamental que tanto o professor quanto o intérprete tenham uma experiência que lhes permita entender aspectos culturais associados a essas línguas. Esse conhecimento proporciona interpretações de maior qualidade, visando oferecer aos alunos surdos acesso visual para a construção de significado e aprendizado.

A respeito da participação da L2 no ensino/aprendizagem da LE, nossa crença foi confirmada a partir do observado nas aulas, quando os alunos surdos fazem comparação entre o inglês e o português e quando reconhecem palavras da língua estrangeira a partir de sua semelhança com palavras da segunda língua. Tal fato corrobora as posições de Murphy (2003), Quadros e Schmiedt (2006), Solís (2015) e Weigiang (2011), a despeito do que afirmaram os professores nas entrevistas.

As análises permitiram também verificar que, ao contrário do que os professores indicaram durante as entrevistas, há circulação das três línguas na sala de aula, a saber:

- as aulas eram ministradas em língua portuguesa;
- a estrutura da língua inglesa era descrita em língua portuguesa;
- as explicações/discussões eram interpretadas para a Libras;
- os alunos eram convidados a pensar (o que os surdos fazem em Libras), escrever em língua portuguesa e traduzir para a língua inglesa.

No que diz respeito às salas de aula com professores bilíngues, considerando os alunos surdos, circulam majoritariamente a Libras e a língua inglesa. Entretanto, do ponto de vista da aprendizagem, circularam as três línguas nos dois tipos de sala de aula (inclusiva e bilíngue):

- os alunos surdos recorreram mais à Libras durante a aprendizagem da língua inglesa, principalmente para construção de sentidos, o que acreditamos dever-se à maior proficiência na sua L1 e ao fato de se sentirem mais à vontade nessa língua;
- recorreram à língua portuguesa para comparação entre L2 e L3 devido à semelhança de modalidade entre elas, além de serem línguas “estrangeiras”, para suprir o que desconhecem da língua inglesa.

Os resultados indicam que o ensino de inglês deixa a desejar para todos os alunos, surdos ou ouvintes, e que os surdos parecem estar ainda mais excluídos do aprendizado na sala de aula de língua estrangeira. Mais além, destacamos, o trabalho evidencia da necessidade de se refletir sobre como atuar em salas inclusivas sem prejudicar o trabalho com a oralidade da língua inglesa que vai ser enfatizado para estudantes ouvintes e ao mesmo tempo oferecer alternativas para que os surdos possam se beneficiar com o trabalho de leitura e escrita.

Com este texto, pretendemos estimular debates sobre a qualidade do ensino de línguas estrangeiras para surdos, incentivando os professores a expandirem suas abordagens teórico-metodológicas em relação a esse idioma.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A.; SANTIAGO, V. A. A. (Org). **Libras em estudos: tradução/interpretação**. São Paulo: FENEIS, 2012.

ARAÚJO, C. K.; SOUZA, D. M. S. Dificuldades do intérprete em sala de aula: responsabilidades e influências. **Revista Científica UNAR**, Araras (SP), v. 11, n. 2, p. 53-68, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BLOOMFIELD, L. **Language**. Londres: George Allen and Unwin, 1933.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm). Acesso em 23 out. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 23 out. 2016.

BRASIL. **Lei n. 12.319, de 01 de setembro de 2010**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm). Acesso em: 23 out. 2016.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. *In*: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

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

CHOMSKY, N. A. **Reflections on Language**. Nova York: Pantheon Books, 1976.

COSTA, K. P. R. As dificuldades da ação interpretativa vivenciadas pelos intérpretes de Libras na cidade do Recife. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, CAMPINAS. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2009.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1997.

FERNANDES, E. Parecer solicitado pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo sobre a Língua de Sinais usada nos centros urbanos do Brasil. **Revista Integração**, ano 5, n. 13, p. 18- 21, 1994.

FERNANDES, E. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, E. **Educação de surdos**. Curitiba: Editora IBPEX, 2012.

GARCIA, B. G. Acquisition of English Literacy by Signing Deaf Children. **Revista Ponto de Vista**, n. 5, p. 129-150, 2003.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

GROSJEAN, F. **O direito da criança surda de crescer bilíngüe**. Neuchâtel, Suíça: University of Neuchâtel, 1999.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 3. ed. 7. imp. Essex: Longman, 2005.

JOHNSON, M. **A Philosophy of Second Language Acquisition**. Londres: Yale University Press, 2004.

KAIL, M. **Aquisição de linguagem**. São Paulo: Parábola, 2013.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, Mar. 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022013000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 22 ago. 2016.

LADO, R. **Language Teaching: A Scientific Approach**. Nova York: McGraw-Hill, 1964.

LANTOLF, J. P. Sociocultural Theory and Second Language Learning: Introduction to the Special Issue. **Modern Language Journal**, n. 78, v. 4, p. 418-420, 1994.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2011.

LODI, A. C. B. A formação do tradutor e intérprete de Libras-língua portuguesa e sua atuação na educação de surdos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, 8., 2009, Rio de Janeiro. **Anais do Congresso INES: Múltiplos Atores e Saberes na Educação de Surdos**. Curitiba: Editora Progressiva, 2009. v. 1. p. 26-34.

MICCOLI, L. S. Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira. *In*: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MORAES, A. H. C. de. **A triangulação Libras-português-inglês: relatos de professores e intérpretes de libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira.** 2018. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2018.

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

MURPHY, S. Second Language Transfer During Third Language Acquisition. **Working Papers in TESOL & Applied Linguistics**, v. 3, n. 1, 2003.

NORTON, B. **Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change.** Harlow: Pearson Education, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PEIRCE, B. N. Social Identity, Investment, and Language Learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, p. 9-31, 1995.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M.; FLEETWOOD, E.; METZGER, M. **Signed language interpreting in Brazil.** Washington, DC: Gallaudet University Press, 2012.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Linguagem e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 213-230.

SALGADO, A.C.P. et al. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Paraná. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação.** Paraná: PUCPR, 2009. p. 8042-8051. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3496\\_1974.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3496_1974.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2016.

SELINKER, L. **Rediscovering interlanguage.** Londres: Longman, 1992.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Linguagem e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 1998. p. 231-261.

SILVA, C. M.; SILVA, D. N. H. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016.

SINCLAIR, J. From theory to practice. *In*: LEECH, G. *et al.* (org.). **Spoken English on Computer – Transcription, mark-up and application.** Londres: Longman, 1995.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

SOLÍS, J. P. D. **Third Language Acquisition: Cross-Linguistic Influence from L1 and L2.** Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2015.

SOUSA, A. N. Reflexões sobre as práticas de ensino de uma professora de inglês para surdos: a língua de sinais brasileira como mediadora do processo de ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, out./dez. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

VYGOTSKY, L. S. The fundamental problems of defectology. *In: The collected works of L S Vygotsky.* v. 2. Nova York: Plenum Press, 1929/1993. Disponível em <http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/defectology/index.htm>. Acessado em: 10 jan. 2015.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and Language.** Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

WEIQIANG, A. A. **The effect of bilingualism on the acquisition of a third language.** Disponível em: [https://www.academia.edu/6050076/The\\_Effect\\_of\\_Bilingualism\\_on\\_the\\_Acquisition\\_of\\_a\\_Third\\_Language](https://www.academia.edu/6050076/The_Effect_of_Bilingualism_on_the_Acquisition_of_a_Third_Language). Acesso em: 21 out 2016.