



## ENSINO DE UMA LÍNGUA ADICIONAL PARA SURDOS

Antonio Henrique Coutelo de Moraes (1); Wanilda Maria Alves Cavalcanti (2)

Universidade Católica de Pernambuco. (1) antonio.moraes@unicap.br, (2) wanildamaria@yahoo.com

**Resumo:** Nos últimos anos, o debate acerca do ensino de língua adicional (LA) para surdos vem ganhando espaço na agenda da Academia – movimento que vai de encontro a crenças cristalizadas de que esses sujeitos estejam impossibilitados de tal conquista. Entendemos que a diferença comum a todos os surdos pode comprometer a aprendizagem de línguas orais, mas que, inseridos em duas culturas, esses sujeitos buscam quebrar bloqueios comunicacionais e manter o bilinguismo social. Nesse contexto, buscamos avançar nos estudos a partir de discussões na disciplina Aquisição de Linguagem da Criança Surda, no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. O objetivo da pesquisa foi estabelecer uma relação entre a concepção histórico-cultural da aquisição da linguagem, na perspectiva de Vygotsky, e o ensino de uma língua adicional para surdos. Para tal, buscamos nos fundamentar em estudos de Chomsky, Bakhtin, Vygotsky – com estudos acerca da aquisição de linguagem –, Quadros e Schmieidt – com questões de surdez –, Oss, Paiva, Souto *et al* – com conceitos importantes no trabalho com língua adicional, dentre outros. A metodologia utilizada foi a qualitativa, uma vez que permite uma melhor descrição dos eventos comunicativos emergentes durante a intervenção para o ensino da língua inglesa. Para a realização da pesquisa propusemos dez encontros previamente planejados para intervenção, na qual trabalhamos o inglês como língua adicional para surdos. Os resultados da pesquisa nos permitem esperar que estejamos contribuindo para a adoção de uma postura que nos distancia da proposta que trata o ensino de uma língua adicional para surdos como se fora para ouvintes, uma vez que o surdo apresenta características peculiares a quem apresenta perdas auditivas graves.

**Palavras-chave:** Aquisição, Ensino, Língua Adicional, Inglês, Surdo.

**Abstract:** In recent years, the debate about additional language teaching for the deaf is gaining space on the agenda of universities - a movement that goes against crystallized belief that these individuals are incapable of such achievement. We understand that the common difference to all deaf people can compromise the learning of a spoken language but, inserted in two cultures, these individuals seek to break communication blockages and maintain social bilingualism. In this context, we sought to advance studies starting with discussions on the discipline Language Acquisition of the Deaf Child, in the Graduate Program in Language Sciences of the Catholic University of Pernambuco. The objective of the research was to establish a relation between the cultural-historical conception of language acquisition, from the perspective of Vygotsky, and the teaching of an additional language for the deaf. To this end, we sought support in Chomsky, Bakhtin, Vygotsky - with studies of language acquisition - Quadros & Schmieidt – issues of the deaf - Oss, Paiva, Souto *et al* - with important concepts in working with an additional language, among others. The methodology was qualitative, since it allows a better description of emerging communicative events during the intervention for English language teaching. For the research, we proposed ten lessons previously planned for the intervention in which we taught English as an additional language for the deaf. The research results allow us to hope that we are contributing to the adoption of a position that holds us off the proposal that deals with teaching an additional language for the deaf as if they were hearing, since the deaf have unique characteristics of those who have had a serious hearing loss.

**Keywords:** Acquisition, Teaching, Additional Language, English, Deaf.



## **Introdução**

Nos últimos anos, vimos o debate acerca do ensino de língua adicional (LA) para surdos vem ganhando espaço na agenda da Academia. Vale ressaltar que esse interesse constitui um movimento que vai de encontro às crenças cristalizadas de vários pesquisadores acerca da (im)possibilidade do surdo aprender, por exemplo, o inglês.

Contudo, indo na contramão em relação aos que acreditam que a academia não está pronta para este tipo de pesquisa, avançamos nas discussões motivados pelos trabalhos de Vygotsky (1929/1993), que entende o ser humano como complexo e multifacetado e sugere que entendamos suas características tanto no nível orgânico quanto no psicológico.

Segundo Vygotsky (1929/1993), a deficiência representa a normalidade para a criança surda, e não uma condição. Assim, a percepção da deficiência surge, apenas, como resultado de sua experiência social. Nesse sentido, entendemos que a diferença comum a todos os surdos pode comprometer a aquisição e a aprendizagem de línguas orais, mas que, inseridos em duas culturas, buscam quebrar bloqueios comunicacionais e manter o bilinguismo social (MORAES, 2012).

Nesse contexto, conhecer diferentes concepções de linguagem e diferentes teorias que orientam o ensino de línguas parece essencial ao sucesso de uma pesquisa que visa o ensino de uma língua adicional para surdos, uma vez que o número de investigações acerca do tema é ainda tímido. Portanto, buscaremos, neste artigo, tecer algumas considerações a respeito da aquisição da linguagem escrita em língua portuguesa para entendermos melhor o processo de aprendizado de uma língua adicional por surdos.

## **Aquisição de uma língua adicional por surdos**

Primeiramente, cabe esclarecer o termo “língua adicional” bastante utilizado na linguística que, de acordo com Judd *et al.* (2003) e Oss (2013), diz respeito ao objeto de ensino "Língua Estrangeira". Para Oss (2013, p. 689), *a escolha é justificada por aspectos contemporâneos, como a adição de outra língua ao repertório linguístico que o aluno já traz de níveis anteriores (como do âmbito familiar) ao ingressar na educação formal.*

Judd *et al.* (2003) também justificam a escolha pelo termo 'adicional' em detrimento dos mais comumente utilizados, como segunda língua ou língua estrangeira: “adicional” se aplica a quaisquer outras línguas aprendidas por um sujeito excetuando-se sua primeira língua. Outra justificativa importante, segundo Oss (2013, p. 689), é a de que '*estrangeiro*' pode sugerir *estranheza, exotismo, distanciamento - conotações indesejáveis e opostas ao*



*sentido de ampliação de horizontes e de possibilidades de comunicação a fim de interagirem com falantes nativos e não nativos.*

Nesse sentido, o termo “língua adicional” convida o sujeito a utilizar essa língua como ferramenta para aumentar seu campo de interação. Destarte, essa nomenclatura possui aderência à nossa pesquisa, uma vez que surdos buscam quebrar bloqueios comunicacionais e participar da sociedade em que se encontram.

#### *Aquisição da linguagem escrita*

A concepção histórico-cultural da aquisição da linguagem com base na teoria **sociointeracionista** de Vygotsky (1998) considera o social determinante no processo de aquisição da linguagem, defendendo que, em contato com os membros da cultura de um grupo social determinado, o bebê – sujeito biológico – transforma-se gradativamente em sujeito sócio-histórico.

Vygotsky (1998) se interessa pela interação verbal, onde o desenvolvimento da linguagem tem sua origem social na troca comunicativa entre dois interlocutores. Tal fato possibilita a pesquisadores fazer uma aproximação de Vygotsky com Bakhtin, para quem a interação verbal não diz respeito apenas à comunicação em voz alta, de pessoas face a face, mas a toda forma de comunicação verbal (BAKHTIN, 2006).

Nessa teoria, o outro exerce uma função de grande importância: a de mediador das informações a serem recebidas pelo sujeito que está adquirindo e/ou desenvolvendo a linguagem. A esse respeito, Piletti e Rossato (2015) afirmam que se reforça a importância de mediações que sejam ricas em oportunidades de aprendizagem. No caso do ensino formal,

o professor constitui-se em um mediador entre os conteúdos já elaborados pelos homens e os alunos, de tal modo que propicia a formação e transformação das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, imaginação, pensamento, linguagem etc.), por meio da apropriação dos conhecimentos e provocando neles a necessidade de apropriação permanente de novos conhecimentos (PILETTI; ROSSATO, 2015, p. 85).

Essa concepção tem suas bases na Psicologia Histórico-Cultural, também conhecida como Psicologia Soviética ou Vygotskyana, que compreende a escrita como uma técnica de linguagem desenvolvida culturalmente pela humanidade (TULESKI *et al*, 2012). Tuleski *et al* (2012, p.28), apoiadas em Luria (1988), afirmam *que essa maneira de se comunicar passou por diferentes fases ao longo de seu desenvolvimento histórico.*



Para Luria (1988), essas fases têm relação direta com as necessidades humanas. Dessarte, forma e conteúdo se relacionam com a organização humana para a sobrevivência e a convivência, ou seja, relações sociais (LURIA, 1988; TULESKI *et al*, 2012). Portanto, parece *sine qua non* concordar com Tuleski *et al* (2012, p.29) quando afirma que, no processo de aquisição da escrita, *a pessoa que se encontra à margem de um mundo letrado passa, gradualmente, a fazer parte dele, externa e internamente, utilizando-se dessa linguagem como meio para ampliar suas funções psicológicas*. Essas funções são: a memória, o raciocínio lógico-linguístico, a percepção, a atenção, a concentração e o planejamento.

Portanto, a linguagem exerce papel fundamental no desenvolvimento da mente humana, tendo a função de ferramenta de mediação. Segundo Paiva (2014), Vygotsky defende as ideias de que o contexto histórico e social não pode ser separado do desenvolvimento da linguagem, e de que é através da criação e uso de ferramentas mediadoras que o homem pensa. Assim, concordando com Paiva (2014), consideramos que a aprendizagem da escrita, na perspectiva de Vygotsky (1978), deverá ser mediada e que a interação verbal deverá ser estimulada, gerando possibilidades de aprendizagem.

Para o surdo, atualmente, o encontro com a escrita acontece na experiência com as línguas adicionais, o português e o inglês no nosso caso. Nesse contexto, Vygotsky (1929/1993) defende que um método de ensino que reforce uma pressão mecânica e proíba a língua natural do surdo resultará em escrita “morta”, produzida artificialmente, e totalmente inútil. O psicólogo defende ainda que, por mais miraculoso que pareça um método, se ele nos força a tratar o aluno cruelmente e não produz fala, ou escrita, significativa, devemos abrir mão dele.

A esse respeito, Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que o português é apresentado através da escrita e da leitura à criança surda nos espaços educacionais, e que suas funções estão relacionadas ao acesso a informação e comunicação por meio do que é escrito. Assim, a essa modalidade da língua no cotidiano do surdo se destaca através do uso das tecnologias de informação e comunicação (TICs) pelo interesse que apresentam nessas tecnologias e pela predominância de textos escritos nos diversos ambientes virtuais.

Para Quadros e Schmiedt (2006, p. 24), *a tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua*. Isso implica dizer que ensino da língua portuguesa pressupõe a aquisição da Libras, que apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem.



Nesse sentido, a escrita passa a ter uma representação ao ser mediada pela Libras, dotada de significação, ou seja, a primeira língua funcionará como mediadora para a discussão dos significados da língua portuguesa. Nas palavras de Quadros e Schmiedt (2006, p. 33): *Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais.*

#### *Aquisição da língua adicional por surdos*

Conforme mencionado anteriormente, a interação com o outro através da língua foi enfatizada no discurso de Lev Vygotsky. Como psicólogo, realizou seus estudos concebendo a linguagem como um fenômeno histórico-cultural.

Cabe destacar que Vygotsky (1998), assim como Bakhtin (2006), entende os interlocutores como ativos no processo de interação verbal, ou seja, os enunciados sempre provocam uma resposta dos participantes da comunicação, vale dizer, independentemente de sua localização geográfica.

É nessa perspectiva, como sugerem de Salgado (2006) e Schulz et al (2012), que refletimos sobre o aprendizado de línguas adicionais. Embora objetivem responder questões de pesquisa diferentes, os pesquisadores da área de língua inglesa (*ibidem*) parecem concordar que a palavra “diálogo” vai além de uma mera alternância de vozes, levando a uma noção de confronto dessas vozes situadas social e historicamente, o que nos parece mais um ponto comum entre Vygotsky e Bakhtin.

Assim sendo, como afirmam Shulz et al (2012, p. 14), *toda a comunicação verbal entre os indivíduos, seja ela em voz alta ou não, ocorre através da linguagem, lugar de interação humana. Não há linguagem sem a presença do outro a quem o discurso se refere e responde.*

Nesse processo interacional, o indivíduo não simplesmente passa uma informação para alguém mas atua sobre o interlocutor, como mediador ou como andaime. Nesse caso, o andaime diz respeito à figura do professor, de pares mais competentes e, também, aos recursos metodológicos e aos materiais utilizados. Segundo Costa (2006), esses elementos são *representados pela metáfora dos andaimes que, na construção de um edifício, são usados como suporte, a partir do qual se fazem subir as paredes.*

Tanto para Bakhtin (2006) quanto para Vygotsky (1998), ignorar a natureza social da interação é um erro. Segundo Bakhtin (2006, p. 124), *a estrutura da enunciação e da atividade mental a exprimir são de natureza social. A elaboração estilística da enunciação é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal [...] é social.*



Para ilustrar essa natureza social no contexto do ensino de língua adicional, pensemos em situações nas quais o professor leva seus alunos a questionar, negociar ou recusar ofertas de seus interlocutores. Essa interação entre alunos em contexto elaborado pelo professor é um agir social, mesmo que artificial, e, nele, as funções da linguagem podem ser identificadas.

A partir desse agir social, a competência comunicativa dos alunos será desenvolvida.

Na concepção sociointeracionista, o sujeito exerce papel ativo no processo de aquisição de uma língua, ou seja, o estudante é agente na aprendizagem da língua inglesa.

No exemplo citado anteriormente, temos o professor como mediador, recrutando os alunos, realizando com eles a manutenção de sua performance e demonstrando os aspectos relevantes dessa tarefa. Já os pares, além de andaime, podem exercer a função de mediadores, uma vez que o trabalho colaborativo pode oferecer possibilidades para a ajuda semelhante àquela oferecida pelo professor ao aprendiz (COSTA, 2006; PAIVA, 2014; VYGOTSKY, 1998).

Nesse sentido, conforme defendem Schulz *et al.* (2012), deve-se estimular a interação e a colaboração durante a realização de trabalhos e, também, na a comunicação em sala. Schulz *et al.* (2012) ainda afirmam que as ferramentas e documentos envolvidos na elaboração das atividades devem ser autênticos na medida do possível, como entrevistas, jornais, ou anúncios publicitários, histórias em quadrinho, músicas, videoclipes, contos, etc.

No que concerne ao aprendiz ativo, Schulz *et al.* (2012) destacam que as tarefas e as atividades propostas encontram embasamento na descoberta, na elaboração e na aquisição de conteúdos através das quatro habilidades básicas: ler, falar, escrever e ouvir. Para nós, interessa a escrita.

Em um contexto como o descrito por Schulz *et al.* (2012), por exemplo, o professor fará correções apenas em situações nas quais uso inapropriado da língua causar interferência no sentido, buscando incentivar seus alunos a encontrar diferentes soluções para situações e problemas.

Como dito anteriormente, a aprendizagem da língua adicional escrita está interligada ao interagir social. Dessa maneira, entendemos que cabe ao professor gerar no aluno surdo a necessidade de se comunicar através da Libras ou da LA escrita para realizar suas atividades e construir seu conhecimento do e sobre o inglês.

Então, é importante que o aprendiz seja apresentado às formas contextualizadas da língua. Assim, uma estrutura da língua alvo não deve ser ensinada como sendo a mesma em todas as ocasiões mas como flexível e variável.

Dessarte, para que surdos aprendam a escrita da língua adicional, é importante que frequentem diversos espaços em que a Libras é utilizada para a interação (LODI, 2014; QUADROS; SCHMIEDT, 2006; VYGOTSKY, 1929/1993). Essa experiência de interação verbal poderá, então, ser posta em diálogo com a escrita da língua portuguesa e da língua inglesa.

A esse respeito, pode-se dizer que a relação entre as diferentes práticas de interação verbal da primeira língua e das línguas adicionais tem no diálogo uma via de construção. Portanto, para que haja sucesso na aprendizagem da LA por surdos, essa língua deve ser posta em diálogo com as anteriores a fim de que os processos socioculturais e históricos sejam ressignificados.

### **Metodologia**

A metodologia utilizada foi a qualitativa com a proposição de dez (10) encontros previamente planejados para intervenção (pesquisa ação), na qual trabalhamos o inglês como língua adicional, na perspectiva sócio-histórico-cultural, para seis (06) surdos, de ambos os sexos, membros da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

O estudo, que foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP) recebeu a aprovação. Após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, começamos a pesquisa em si, com o grupo interagindo diretamente com pesquisadores e/ou através de computadores.

Depois de sucessivas leituras, os dados foram transcritos na íntegra, de acordo com as orientações de Minayo (1998) e Turato (2003), e analisados seguindo orientações de Bardin (1997).

### **Resultados e Discussão**

Iniciando nossa intervenção, aplicamos um teste de nivelamento a fim de conhecer o nível dos alunos. Ao final da pesquisa, realizamos um novo teste a fim de o comparar e registrar a evolução do conhecimento. A seguir, está exposto o quadro com os resultados dos testes.

#### **Quadro 1**

#### **Evolução dos sujeitos segundo comparação dos *placement 1* e *placement 2***

<b>SUJEITO</b>	<b>Placement 1</b>	<b>Placement 2</b>
----------------	--------------------	--------------------



<b>S</b>	8	11
<b>G</b>	9	13
<b>L</b>	4	14
<b>R</b>	6	9
<b>M</b>	0	0
<b>A</b>	0	6

A menor variação foi de três pontos, nos casos de R. e G., enquanto a maior foi de dez (10) pontos, no caso de L. – o que nos mostra estarmos trilhando um caminho possível para o entendimento de como se dá o processo de aquisição de uma língua estrangeira por surdos. É importante registrar também que M. não apresentou qualquer tipo de evolução nos testes porque saiu do grupo após os dois primeiros encontros.

Esses dados permitem a confirmação de que a positividade expressa pelos autores citados na fundamentação vale a pena, pois mostramos um avanço em direção à fluência em inglês por surdos.

Durante a realização da pesquisa, foram realizadas dez (10) atividades planejadas seguindo orientação do sociointeracionismo vygotskyano. Em todos os encontros, os sujeitos produziram bons textos que comunicavam suas ideias com sucesso, uma vez que coesão e coerência foram geradas pela boa escolha lexical que sustentava a significação de suas produções.

O décimo encontro envolveu um batepapo *online* com todo o grupo. Essa produção, apesar de realizada na rede, exigiu a presença de todos os sujeitos da pesquisa no laboratório. Estavam todos reunidos em um só lugar para que os pesquisadores pudessem perceber a reação dos alunos à atividade, bem como saber a hora de interromper a conversa.

No início do nosso horário, os pesquisadores lembraram aos sujeitos que a aula se tratava de mais uma atividade utilizando o chat em nosso site de relacionamento. Interrompemos a atividade quando os sujeitos começaram a se distrair com outros sites e ferramentas na internet. A conversa pode ser observada abaixo:

**R:** Hi teacher!

**R:** =)

**S:** Hello!

**Teacher:** Hello, students!

**A:** Hi!

**L:** Hello!

**R:** Teacher, how are you?



**Teacher:** I'm fine, thanks. And you, students?

**S:** I'm fine!

**A:** I'm ok.

**L:** I'm good.

**R:** I'm fine too, thanks teacher.

**Teacher:** How old are you, people?

**A:** I'm 25

**R:** I'm twenty-five. And you?

**Teacher:** I'm twenty-four. How old are you, S and L?

**S:** I'm twenty-five.

**L:** I'm twenty-one.

**Teacher:** Very nice! What are your e-mail addresses?

**S:** My e-mail address is s.t@gmail.com

**R:** My e-mail address is secret.

**Teacher:** Ok, R. What's your telephone number?

**R:** My number is 0000-0000. hehehehe

**S:** hahahaha

**L:** CRAZY

**R:** Yeah, I am crazy. LOL

**Teacher:** LOL. Where do you live, people?

**S:** I'm from Recife.

**A:** I'm from Recife

**L:** I'm from Recife.

**R:** I live in Olinda.

**Teacher:** I live in Olinda, too.

**R:** I live in Olinda too.

**R:** =)

**Teacher:** Look, it's time to go. My mobile is xxxx-xxxx. Text me. See you next Friday!

**R:** Ok, teacher! Good-bye. See you next Friday too.

**S:** I go too.

**Teacher:** Byeeeee.

**R:** Bye

**S:** Bye

**R:** I love you teacher! (L)

**A:** Hahahaha bye

**L:** Bye



Percebemos, neste recorte, a evolução dos alunos, que foram capazes de participar de um diálogo na língua inglesa sem maiores dificuldades, uma vez que fizeram uso apropriado, no geral, da estrutura SVO (ex.: I live in Olinda), de preposições de lugar (from, in), da estrutura interrogativa em que a ordem das palavras muda (how are you?), e de frases nominais com o verbo de ligação – SVP – indicador de estado (I am fine).

Dois outros pontos positivos interessantes são a troca de turno praticada por R. que, após suas respostas, busca saber as do professor também, e a brincadeira de L. chamando R. de “crazy”, que responde imediatamente “Yeah, I am crazy. LOL”. Vale ressaltar que não trabalhamos o adjetivo “crazy”, tampouco o acrônimo “LOL” (Laughing Out Loud) muito utilizado na internet – que significa rindo alto –, em sala de aula. O uso dessas estruturas pode indicar um conhecimento prévio ao curso, ou que os sujeitos, estimulados pelas aulas de inglês e pelas ferramentas tecnológicas em sala, buscaram ler mais e interagir em inglês na internet – o que aconteceu no caso de L.

O que pode ser apontado aqui como um deslize é apenas a frase “I go too” da aluna S. que não foi capaz de utilizar a forma futura do verbo. Cabe, porém, lembrar que a aquisição de formas futuras acontece bem mais adiante. Portanto, essa dificuldade está dentro do previsto.

### **Considerações finais**

Optamos pela teoria sociointeracionista da aquisição de linguagem, que encontra sua base nos trabalhos do psicólogo Lev Vygotsky, por concordar que o social é determinante no processo de aquisição da linguagem.

Essa teoria, que tem a interação social como tema central, representa uma possibilidade de orientação para o ensino de LA, e objetiva colocar o aprendiz no comando de seu processo de aprendizagem. Isso posto, é importante criar no aprendiz o desejo de interagir, de falar e/ou escrever orientado para o outro.

Acreditamos que há uma via que conecta postulados do sociointeracionismo de Vygotsky e do sociointeracionismo de Bakhtin. Acreditamos, ainda, que a relação estabelecida entre essas duas teorias, que visam a interação verbal, podem orientar a aprendizagem da língua adicional, do inglês neste caso, por surdos, fato que não nos parece ter sido pensado diante do número reduzido de pesquisas.

Em se tratando do ensino de língua inglesa para surdos, é importante que a experiência com a L1 ofereça possibilidades para o entendimento, ou reconhecimento, através da relação com as LAs. Dessarte, acreditamos na importância do surdo experimentar o inglês em sua

forma autêntica e em diálogo com a Libras e, possivelmente, o português a fim de facilitar a ressignificação de práticas de linguagem.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. *Rev. psicopedag.*, São Paulo, v. 23, n. 72, 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 jan. 2016.

CHOMSKY, N. Review of Skinner's Verbal Behavior. *Language*. 1959;35:26–58

\_\_\_\_\_. O conhecimento da língua. Sua natureza, origem e uso. Coleção universitária. *Série Lingüística*. Lisboa: Caminho, 1994.

CRISPIM, K. G. M.; VITAL, C. Aquisição da linguagem escrita: conhecer para intervir. In: 15o Congresso de Leitura do Brasil - *COLE*, 2005, Campinas - SP.

JUDD, Elliot L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert J. *Teaching additional languages*. UNESCO. International Academy of Education. International Bureau of Education, 2003.

LODI, A. C. B. *et al.* Letramentos de surdos: Práticas sociais de linguagem entre duas línguas/culturas. *Bakhtiniana*. Vol. 9. Nº. 2. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2014, p. 131-149.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988, p. 143-190.

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*. Dissertação de mestrado. Recife: UNICAP, 2012.

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

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. *Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. 1. ed., 4a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

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

RAUBER, A. L. Aquisição da escrita: a construção textual em "O mapa do pezinho". *Temporis(ação)* (UEG), v. 01, p. 120-131, 2008.

SALGADO, I. C. B. O ensino da língua inglesa: uma redefinição pedagógica. *Revista CES*. Vol. 20. Juiz de Fora: CES/JF, 2006, p. 19-33.



SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O uso de gêneros discursivos e a manifestação de compreensão responsiva ativa nas aulas de leitura em língua inglesa. *Polifonia*. V. 21. N°. 29. Cuiabá: MeES/UFMT, 2014, p. 275-296.

SCHULZ, L. O. *et al.* Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. *Pensar Línguas Estrangeiras – PLE*. vol. 1. no 1. Caxias do Sul: UCS, 2012.

SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. Massachusetts: Copley, 1957.

TULESKI, S. C *et al.* Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. *Fractal, Rev. Psicol.*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 27-44, Abr. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-02922012000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922012000100003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 jan. 2016.

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

\_\_\_\_\_ *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_ *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_ *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

WATSON, J. B. Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*. vol. 20. Chicago: Chicago University Press, 1913.