

**ENSINO PLURILÍNGUE PARA SURDOS:  
UMA INVESTIGAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE COMUNICAÇÃO NA ESCRITA  
EM PORTUGUÊS (SEGUNDA LÍNGUA) E INGLÊS (TERCEIRA LÍNGUA)<sup>1</sup>**

Aline Nunes de Sousa – PPGL<sup>2</sup>/UFSC  
Ronice Müller de Quadros – PPGL/UFSC

**Eixo-temático:** Ensino de segunda língua para surdos

**RESUMO**

No Brasil, há poucas pesquisas sobre o ensino de línguas estrangeiras para surdos. Esta pesquisa pretendeu, portanto, contribuir com esse campo em expansão. O quadro teórico-metodológico envolve, basicamente, as estratégias de comunicação em L2/LE; a articulação entre ensino comunicativo de línguas e a abordagem bilíngue de educação de surdos e uma perspectiva plurilíngue de ensino de L3. O objetivo geral foi investigar as contribuições de um ambiente comunicativo e plurilíngue de ensino de inglês para o desenvolvimento de estratégias de comunicação na escrita de surdos em inglês e em português. Os objetivos específicos foram analisar o uso dessas estratégias em textos escritos em inglês e português pelos participantes da pesquisa, bem como comparar a evolução no uso dessas estratégias, tanto nos textos em inglês quanto em português. Para isso, ministrou-se um curso de inglês para surdos em dois módulos: 120horas/aula (iniciante) e 80horas/aula (pré-intermediário), em que a Libras era a língua de instrução e cuja abordagem de ensino estava embasada no ensino comunicativo de línguas, na abordagem bilíngue de educação de surdos e numa concepção plurilíngue de ensino de L3. Participaram 12 surdos no módulo I e oito no módulo II. O *corpus* principal é composto por 64 textos escritos pelos participantes, coletados em três momentos pontuais ao longo do curso. O *corpus* complementar é composto pelas respostas ao questionário de sondagem e pelo diário de campo da professora. Trata-se de um estudo de caso longitudinal com análise quali-quantitativa dos dados, a qual teve duas perspectivas: uma específica (análise descritiva) e outra global (análise geral). Na análise descritiva foi apresentada, detalhadamente, a análise de cada ocorrência de estratégias de comunicação identificadas nos textos dos participantes da pesquisa, em português e em inglês. Na análise geral, interpretou-se a distribuição das ocorrências em termos de frequência (uso/não uso) e evolução (aumento/redução), além de compararem-se os resultados gerais da pesquisa com estudos semelhantes. De forma geral, os dados sugerem que: houve um estímulo ao uso de estratégias de comunicação na escrita em inglês e em português; a dependência da Libras e do português nos textos em inglês (e da Libras nos textos em português) diminuiu; houve indicativos de aquisição de recursos linguísticos em inglês e em português ao longo do curso e houve o estabelecimento de uma postura ativa e criativa na escrita em inglês e em português por parte dos estudantes surdos.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Estratégias de comunicação. Escrita em L2/L3.

---

<sup>1</sup> SOUSA, Aline Nunes de; QUADROS, Ronice Müller de. **Ensino Plurilíngue para surdos:** uma investigação das estratégias de comunicação na escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). In: I Congresso Nacional de Pesquisas em Linguística de Línguas de Sinais, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016, p.1-11.

<sup>2</sup> Este trabalho é um recorte da tese de doutorado de Aline Nunes de Sousa, orientada pela Profa. Dra. Ronice Müller de Quadros no Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC (SOUSA, 2015).

## INTRODUÇÃO

A Língua de Sinais Brasileira (Libras) foi reconhecida por meio da Lei Federal nº 10.436, em 2002, como um “meio legal de comunicação e expressão [...] oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002). Trata-se de um sistema linguístico de natureza visual-motora acessível a pessoas que, por terem perda auditiva, interagem com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente por meio de uma língua de sinais. O Decreto nº 5626/2005 regulamenta essa lei e dispõe sobre o estatuto da língua portuguesa para os cidadãos brasileiros surdos: uma segunda língua, especialmente na modalidade<sup>3</sup> escrita.

Trata-se, portanto, de uma situação de bilinguismo bimodal<sup>4</sup> em nosso país. Diz-se “bilinguismo” devido à participação em contextos cotidianos de interação em duas línguas (Libras e português) e bimodal devido ao fato de se tratarem de duas línguas de modalidades distintas, uma língua visuoespacial (a Libras) e uma língua oral-auditiva (o português). Lembramos que, nesta pesquisa, estamos considerando a língua portuguesa escrita como o par linguístico da Libras no contexto bilíngue dos surdos.<sup>5</sup>

Quanto ao aprendizado de línguas estrangeiras (LE) pelos habitantes do nosso país, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirma, no título 5, capítulo 2, artigo 26, inciso 5, que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar [...]” (BRASIL, 1996). Portanto, na educação dos surdos brasileiros, além do ensino de Libras, sua primeira língua (L1), e do português, sua segunda língua (L2), é preciso que haja uma língua estrangeira no currículo escolar, ou seja, uma terceira língua (L3).

No Brasil há poucas pesquisas sobre o ensino de LEs para surdos. Essa ainda é uma área pouco investigada, não apenas em nosso país, mas em âmbito internacional também.

---

<sup>3</sup> Nesta pesquisa, o termo “modalidade” aparece em dois contextos distintos: (1) segundo o canal de produção/percepção, as línguas podem ser de modalidade oral-auditiva (percepção por meio da audição e produção por meio da vocalização) ou modalidade visuoespacial (percepção por meio da visão e produção por meio do uso do corpo e do espaço); e (2) segundo o meio de expressão, podem estar na modalidade oral (oralidade, meio não escrito) ou na modalidade escrita (meio escrito, gráfico).

<sup>4</sup> O termo “bimodal”, nesse contexto, diz respeito à diferença no canal de produção/percepção comunicativa entre as línguas oral e de sinais. Não estamos fazendo referência, nesse momento, ao bilinguismo enquanto prática de uso simultâneo de línguas de modalidades distintas, como fomenta a Comunicação Total, abordagem de educação de surdos.

<sup>5</sup> Alguns surdos tem a língua portuguesa oral como par linguístico em seu bilinguismo, sendo chamados de “surdos oralizados”. Neste estudo, a modalidade oral da língua portuguesa não está sendo investigada, apenas a escrita.

Ademais, mesmo as pesquisas que investigam o ensino e/ou a aprendizagem de uma terceira língua oral por aprendizes ouvintes são bastante recentes. A presente pesquisa visa, assim, contribuir para o conhecimento dessa área, especialmente no que diz respeito à educação de surdos.

As razões para o estudo de uma LE podem ser, por exemplo, de ordem cultural (para se ter conhecimento de outras culturas e, conseqüentemente, melhor entendimento da própria cultura e de si) ou instrumental (para se capacitar para o mundo do trabalho, para ter maior acesso aos conhecimentos desenvolvidos em outros países, principalmente em áreas acadêmicas, onde o acesso à bibliografia em inglês é imprescindível), entre outras. Além disso, diversos estudos têm destacado os benefícios de uma educação bilíngüe/plurilíngüe, em geral, como Cummins (1981, 2000), Lane (1992), Quadros (1997, 2005), entre outros que serão comentados posteriormente.

Poder-se-ia pensar que, com duas línguas no currículo (Libras e português), a L3 (língua estrangeira) seria dispensável. No entanto, por razões de ordem sociocultural, cognitiva e pragmática (algumas mencionadas anteriormente), argumentamos a favor da presença de uma L3 na escolarização dos surdos brasileiros.

Além disso, os objetivos pedagógicos estabelecidos para o estudo de uma LE na escola não seriam atingidos se simplesmente substituíssemos o ensino de LE pelo ensino de língua portuguesa como L2 ou de Libras como L1, como sugerem algumas propostas,<sup>6</sup> pois ambas são línguas nacionais, ou seja, cumprem outros objetivos na educação dos estudantes surdos brasileiros. A questão não é a quantidade de línguas presentes no currículo dos estudantes surdos, mas o papel social, político e cognitivo que as caracteriza e as diferencia, impedindo que sejam meramente substituídas umas pelas outras.

## **Problematização**

O estudo de uma segunda língua pode favorecer o aprendizado de uma terceira, bem como o estudo de uma L3 pode influenciar positivamente o aprendizado de uma L2 — além da L1, que, como sustenta Cummins (1981), é a base para a aquisição de quaisquer outras

---

<sup>6</sup> O Projeto de Lei 2.487, de 2007, do dep. Augusto Carvalho, propõe que as escolas que utilizam a Libras podem facultar o estudo da LE aos estudantes surdos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998, p. 23) afirmam que “a convivência entre comunidades locais e imigrantes ou indígenas pode ser um critério para a inclusão de determinada língua no currículo escolar. [...] em comunidades indígenas e em comunidades de surdos, nas quais a língua materna não é o português, justifica-se o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua”. Entretanto, os PCNs não falam explicitamente sobre excluir ou facultar o ensino de língua estrangeira nessas comunidades.

línguas. Errasti (2003), entre outros autores, sustenta que a L1 tem um papel crucial no desenvolvimento de uma terceira. No entanto, poucas pesquisas analisam o papel que a L2 assume no aprendizado de uma L3, como o estudo de Williams e Hammarberg (1998).

Em Sousa (2008), foi observado que, na aprendizagem de uma L3, os aprendizes surdos brasileiros, além da L1 (Libras), podem contar com mais uma língua-suporte: a língua portuguesa, sua segunda língua. Um dos resultados foi constatar que os sujeitos surdos utilizam a língua portuguesa como apoio no aprendizado do inglês. Ao final da pesquisa, questionou-se se isso ocorre devido às semelhanças entre essas línguas, tais como: ambas serem de mesma modalidade (oral-auditiva); ambas serem línguas não maternas para os surdos (o que pode promover a transferência de estratégias de aprendizagem e de comunicação em L2) e ambas serem utilizadas em meio escrito pelos surdos (o que pode proporcionar a transferência de estratégias de letramento). Essas questões permanecem em aberto.

Em termos de escrita, observou-se a influência da Libras e da língua portuguesa nos textos em língua inglesa na transferência de estruturas sintáticas, na alternância de línguas e na criação de vocábulos — ou seja, essas línguas foram utilizadas em “estratégias de comunicação” (cf. FAERCH; KASPER, 1983). A presente pesquisa pretendeu aprofundar essa questão do uso de estratégias de comunicação por surdos na escrita em inglês (L3), ampliando o rol de estratégias investigadas em Sousa (2008), e também investigar como essas estratégias ocorrem na escrita de surdos em português (L2). Para isso, traçamos os objetivos que seguem.

## **Objetivos**

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar as contribuições de um ambiente comunicativo e bi/plurilíngue de ensino de inglês para o desenvolvimento de estratégias de comunicação na escrita de surdos brasileiros em inglês e em português.

A fim de atingir esse objetivo maior, nossos objetivos específicos buscaram: (1) analisar o uso de estratégias de comunicação em textos escritos em inglês e português pelos participantes da pesquisa e (2) comparar a evolução no uso dessas estratégias ao longo das coletas.

## CONTEXTO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nosso quadro teórico-metodológico envolveu autores como: Faerch e Kasper (1983), Tarone, Cohen e Dumas (1983), Williams e Hammarberg (1998), Sousa (2008) – quanto às estratégias de comunicação em L2/LE; Sousa (2008, 2014a, 2014b), quanto à articulação entre ECL e abordagem bilíngue de educação de surdos e Jessner (2008) e Conselho Europeu (2007), quanto à perspectiva de educação plurilíngue.

A pesquisa se trata de um estudo de caso qualiquantitativo. Ministramos um curso de inglês para surdos em dois módulos: básico (120 h/a) e pré-intermediário (80 h/a). Participaram 12 surdos nas coletas do primeiro módulo e oito na coleta do segundo módulo. A Libras foi a língua de instrução. Nesse curso, coletamos as produções textuais escritas em inglês e em português, nas quais buscamos identificar o uso de “estratégias de comunicação”, mais especificamente, “estratégias de compensação” (FAERCH; KASPER, 1983).

O ambiente em que os dados foram coletados era um contexto específico: um curso de inglês cuja proposta de ensino estava embasada no ECL, numa perspectiva bilíngue de educação de surdos e numa perspectiva plurilíngue de ensino de L3.

Participaram 12 surdos no módulo I e oito no módulo II. O *corpus* principal é composto por 64 textos escritos pelos participantes, coletados em três momentos pontuais ao longo do curso. O *corpus* complementar é composto pelas respostas ao questionário de sondagem e pelo diário de campo da professora.

### **Categorias de análise: releitura de Faerch e Kasper (1983)**

Em Sousa (2008), a taxonomia de Faerch e Kasper (1983) foi o principal embasamento para as análises das produções textuais dos estudantes surdos em inglês-L3. Nesta pesquisa, buscamos ampliar e aprofundar os tipos de estratégias investigadas, bem como a quantidade de línguas-alvo. Assim como em Sousa (op. cit.), nossa intenção não foi “aplicar” a taxonomia desses autores aos nossos dados. Ao contrário, buscamos fazer reflexões e adaptações ao nosso contexto específico. Segue uma breve descrição das estratégias de Faerch e Kasper (op. cit.), que foram por nós adaptadas.

- (a) *Alternância de línguas*: ocorre quando se alterna desde palavras até turno completos da L2 para a L1, ou até mesmo para outra LE.

- (b) *Transferência interlinguística*: resulta da combinação de aspectos da interlíngua/L2 e da L1 (ou de outras línguas para além dessas duas) e pode ocorrer nos níveis fonológico, morfológico, sintático, lexical, pragmático e discursivo.
- (c) *Transferência inter/intralinguística*: ocorre quando o aprendiz generaliza uma regra da interlíngua/L2 com base em algum aspecto da estrutura da sua L1. Esses autores consideram apenas a L1 nessa estratégia, mas investigamos também a influência da L2 (no caso da escrita em inglês) e da L3 (no caso da escrita em português) em nosso contexto plurilíngue.
- (d) *Estratégia de generalização*: trata de situações em que o aprendiz tenta resolver um problema de comunicação na L2, preenchendo lacunas lexicais em seu plano comunicativo inicial com itens lexicais da língua-alvo que ele normalmente não utilizaria nesses contextos.
- (e) *Paráfrase*: os aprendizes estão usando uma paráfrase quando preenchem as lacunas em seu plano comunicativo com uma construção que é bem formada de acordo com o sistema da interlíngua/L2. As paráfrases podem ter a forma de descrições, focando nas propriedades características ou nas funções do referente-alvo.
- (f) *Criação de palavras*: diz respeito à construção criativa de novas palavras na interlíngua/língua-alvo pelo aprendiz, utilizando recursos da própria interlíngua/língua-alvo.
- (g) *Reestruturação*: ocorre quando o aprendiz se dá conta de que ele não poderá completar um plano previamente traçado e que já começou a ser executado (por exemplo, ele já começou a falar uma sentença e percebe que não conhece determinada palavra ou estrutura necessária para terminá-la) e desenvolve uma alternativa que o permite comunicar a mensagem pretendida inicialmente, sem lançar mão de uma estratégia de redução, como o abandono da mensagem.
- (h) *Estratégias de cooperação*: em nossa pesquisa, categorizamos como “estratégia de cooperação” as ocorrências em que se percebe que os aprendizes interagem com o interlocutor no texto escrito com o objetivo de sinalizar (por meio de sublinhado ou aspas, por exemplo), que estão enfrentando algum problema de comunicação – o qual pode ser desconhecer uma palavra na língua-alvo ou não estar certo quanto à sua escrita.
- (i) *Estratégias não linguísticas*: quanto às estratégias não linguísticas na escrita, acreditamos que elas podem ser materializadas, por exemplo, por meio de desenhos ou outros recursos não verbais.

(j) *Transferência intralinguística*<sup>7</sup>: nosso conceito de “transferência intralinguística” se aproxima do que Tarone, Cohen e Dumas (1983), entre outros autores, chamam de “supergeneralização”, ou seja, “a aplicação de uma regra da língua-alvo a formas ou contextos inapropriados da língua-alvo” (TARONE; COHEN; DUMAS, 1983, p. 5). Conforme esses autores, esse fenômeno se dá nos níveis fonológico, morfológico, sintático e lexical.

### **Resumo dos procedimentos de análise**

A análise qualiquantitativa dos dados teve duas perspectivas: uma específica (análise descritiva) e outra global (análise geral).

A análise descritiva apresentou detalhadamente a análise de cada ocorrência de estratégia de comunicação identificada por nós nos textos dos participantes, em português e em inglês, cumprindo, assim, o objetivo específico (1). Essa análise minuciosa forneceu os dados quantitativos (quantidade de ocorrências) e as reflexões necessárias para uma análise mais abrangente dos fenômenos aqui investigados: a análise geral.

Com a análise geral, nossa intenção foi interpretar a distribuição das ocorrências em termos de frequência (uso/não uso) e evolução (aumento/redução), cumprindo, assim, o objetivo específico (2), além de relacionar os resultados gerais de nossa pesquisa com estudos semelhantes.

### **PRINCIPAIS RESULTADOS**

As estratégias que identificamos nos textos dos participantes foram: “transferência interlinguística”, “transferência intralinguística”, “transferência inter/intralinguística”, “generalização”, “criação de palavras com base na L2” (*word coinage*), “estratégia de cooperação”, “alternância de línguas” e “estratégia não linguística”. Não identificamos

---

<sup>7</sup> Faerch e Kasper (1980) argumentam que, quando não há conhecimento prévio suficiente na L2, ou seja, nos primeiros estágios da aquisição, essa atitude dos aprendizes de generalizar aspectos da L2 é uma estratégia de aprendizagem chamada de “indução”,<sup>7</sup> e não uma transferência. Em nossa pesquisa, categorizamos todas as ocorrências baseadas na L2 como “transferência” porque, além de não ser objetivo da pesquisa fazer esse tipo de distinção, o nível de conhecimento prévio dos participantes em língua inglesa era muito díspar, variando desde o inglês aprendido na escola básica até aqueles que possuíam graduação em Letras-inglês.

ocorrências de “paráfrase” nem de “reestruturação”, em consonância com os achados de Sousa (2008).

Os dados parecem apontar contribuições do ambiente comunicativo e plurilíngue de ensino de inglês (L3) para o desenvolvimento de estratégias de comunicação na escrita de surdos brasileiros, tanto em inglês quanto em português (L2), respondendo, assim, ao objetivo geral desta pesquisa.

De forma resumida, destacamos a seguir, algumas das contribuições identificadas na pesquisa: (a) o estímulo ao uso de estratégias de comunicação na escrita em língua inglesa e em portuguesa, percebido pelo aumento do número de ocorrências de estratégias de comunicação, principalmente da primeira para a segunda coleta. Isso ajuda os estudantes a terem outros recursos para escrever enquanto sua proficiência na língua-alvo está em desenvolvimento; (b) menor dependência da L1 e da L2 em língua inglesa e da L1 no caso do português-L2, com o passar do tempo no curso, percebida pela redução de transferências interlinguísticas da segunda para a terceira coleta; (c) indicativos de aquisição de recursos linguísticos em língua inglesa e em língua portuguesa, percebida pela redução de ocorrências de estruturas não padrão;<sup>8</sup> e (d) o estabelecimento de uma postura ativa e criativa na escrita em língua inglesa e em língua portuguesa por parte dos estudantes surdos, que se tornaram protagonistas do seu dizer também no meio escrito. Trata-se, pois, de um empoderamento dos sujeitos surdos enquanto aprendizes de uma L3 e aprendizes/usuários de uma L2.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Estamos cientes de que, por se tratar de um estudo de caso, as conclusões do presente trabalho têm limites no grau de generalização para outros casos. Além disso, ao mesmo tempo em que a análise dos dados caracteriza os participantes desta pesquisa enquanto grupo, ela também os caracteriza enquanto indivíduos, com experiências particulares em seu processo de desenvolvimento da escrita em língua inglesa e portuguesa.

A concepção de generalização com a qual estamos trabalhando não diz respeito à replicação de um modelo, pois consideramos que cada situação de ensino-aprendizagem é única em suas contingências sócio-históricas. Estamos tratando da generalização no âmbito do ensino-aprendizagem de LE/L2, enquanto possibilidade de se estabelecer práticas num contexto de sala de aula com objetivos e pressupostos semelhantes aos de outros contextos.

---

<sup>8</sup> Exceto na transferência intralinguística em língua inglesa (L3), que aumentaram gradativamente ao longo das três coletas, pelos possíveis motivos anteriormente mencionados.

Nosso estudo de caso, por exemplo, baseou-se principalmente em Sousa (2008), pois ambos têm contextos muito semelhantes (perfil dos participantes, abordagens de ensino, línguas envolvidas, entre outros). Além de termos corroborado alguns resultados dessa pesquisa, ampliamos o conhecimento sobre o objeto “estratégias de comunicação em L2/LE”, no sentido de que expandimos o quadro de estratégias de comunicação investigadas e as línguas-alvo envolvidas.

O ambiente plurilíngue e comunicativo em que o curso de inglês desta pesquisa aconteceu, para além do que nosso recorte objetivou investigar, criou também um contexto que propiciava aos estudantes o desenvolvimento de uma consciência plurilíngue (quanto à importância, papel e potencialidades de cada língua conhecida/usada por eles).

Em termos de contribuição didático-pedagógica, ao corroborar uma aliança entre o ECL e uma abordagem bilíngue/bicultural de educação de surdos, tal como em Sousa (2008, 2014a, 2014b), estamos propondo uma forma real de se materializar o ensino de LEs para surdos (no nosso caso, do inglês), numa perspectiva plurilíngue. Além disso, é nosso intuito, com esta pesquisa, reforçar a importância do aprendizado de uma LE pelos surdos, especificamente o inglês, tendo em vista as diversas motivações citadas no início e ao longo deste trabalho.

No entanto, não deixamos de reconhecer que o aprendizado da língua portuguesa (L2) por surdos brasileiros é mais urgente, em nosso país, do que o de uma LE, pois se trata da língua oficial do Brasil. Saber usar essa língua é uma questão de acesso ao exercício da cidadania pelas pessoas surdas. Contudo, a questão sobre como promover a leitura e a escrita em língua portuguesa desses sujeitos permanece em discussão.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

———. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

———. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CONSELHO EUROPEU. **From linguistic diversity to plurilingual education:** guide for the development of language education policies in Europe. Executive Version. Language Policy

Division. Strasbourg: DGIV, Conselho Europeu, 2007. Disponível em: <goo.gl/Yx9TjI>. Acesso em: 30/07/2013.

CUMMINS, J. **Language, Power and Pedagogy**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000.

———. The role of primary language development promoting educational success for language minority students. *In*: LEYBA, C. F. (Ed.). **Schooling and language minority students: a theoretical framework**. Los Angeles, USA: State Department of Education, 1981. p. 3-49.

ERRASTI, M. P. S. Acquiring writing skills in a third language: the positive effects of bilingualism. **The International Journal of Bilingualism**, v. 7, n. 1, p. 27-42, mar. 2003.

FAERCH, C.; KASPER, G. Processes and strategies in foreign language learning and communication. *Interlanguage studies bulletin Utrecht*, v. 5, n. 1, p. 47-118, 1980.

———. (Org.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983.

JESSNER, U. Teaching third languages: findings, trends and challenges. **Language Teaching**, v. 41, n. 1, p. 15-56, jan. 2008.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Tradução de Cristina Reis. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

QUADROS, R. M. de. O 'bi' em bilinguismo na educação de surdos. *In*: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

———. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SOUSA, A. N. de. Abordagem comunicativa e abordagem bilíngue: uma articulação para o ensino de língua inglesa para surdos. *In*: QUADROS, R. M. de; WEININGER, M. J. (Org.). **Estudos da língua brasileira de sinais III**. Florianópolis: Editora Insular, 2014a.

———. Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua). 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

———. 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**, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1015-1044, 2014b.

———. **Surdos brasileiros escrevendo em inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

TARONE, E.; COHEN, A. D.; DUMAS, G. A closer look at some interlanguage terminology: a framework for communication strategies. *In*: FAERCH, C.; KASPER, G. (Ed.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983. p. 119-139.

WILLIAMS, Sarah; HAMMARBERG, Björn. Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking. **Applied linguistics**, v. 19, n. 3, p. 295-333, 1998.