

Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira

*English as a third language: considerations on foreign language
teaching for deaf students in the Brazilian basic education*

Felipe Flores Kupske

Doutor em Letras. Professor do Departamento de Letras Germânicas
da Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA – Brasil.
kupske@ufba.br

Resumo: Ainda são poucos os estudos no Brasil que buscam deslindar o desenvolvimento de línguas estrangeiras em contextos formais de instrução por estudantes surdos. Como consequência, o ensino de língua inglesa na escola inclusiva ainda se constitui como uma prática norteada por poucas bases teóricas. Nesse sentido, este trabalho busca discutir o ensino de língua inglesa para estudantes surdos na educação básica, trazendo à tona questões de motivação, transferência linguística e de interpretação no processo de ensino. Em nosso levantamento empírico e bibliográfico, percebemos que o ensino de língua inglesa é mais complexo para o estudante surdo, pois é considerada sua terceira língua, dependente do sistema de Libras e do português. Notamos que o estudante surdo continua à margem educacional e, no caso do ensino de línguas, a situação é agravada, pois, nem sempre, tem oportunidades de interagir organicamente ou vê a língua estrangeira como relevante, dada sua configuração metodológica usual.

Palavras-chave: Surdez. Língua inglesa. Educação Básica.

Abstract: There are few studies in Brazil seeking to investigate the development of foreign languages in formal settings for deaf students. As a result, English language teaching in the inclusive school is still a practice guided by few theoretical bases. In this sense, this work aims to discuss the teaching of English for deaf students in basic education, bringing up issues of motivation, language transfer and interpretation in the teaching process. In our empirical and bibliographical analysis, we realized that the teaching of English is more complex for the deaf student as it is considered his/her third language, dependent on the systems of Libras and Portuguese. We note that deaf students continue at margin of education and in the case of language teaching, the situation is worse, because they do not always have opportunities to organically interact or see the foreign language as relevant, given its usual methodological configuration.

Keywords: Deafness. English Language. Basic Education.

Introdução

Em 2013, recebi a gratificante e desafiadora tarefa de coordenar um curso de licenciatura em Letras com ênfase em Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tendo minha formação acadêmica na área de línguas orais, mais especificamente, na área das línguas portuguesa e inglesa, trabalhar na formação de professores de língua de sinais (LS), sendo que a metade dos graduandos era composta por surdos, despertou inquietações sobre as quais, aos poucos, tenho me debruçado na tentativa de entendê-las. Uma dessas inquietações está relacionada à aquisição do sistema de escrita de línguas orais por estudantes surdos no contexto da educação básica brasileira. Nessa jornada de inquietudes, percebi que as pesquisas sobre o desenvolvimento da linguagem escrita do português brasileiro (PB) representam uma área do conhecimento pouco pesquisada em comparação às pesquisas em outras áreas que também envolvem a surdez. Em adição, a área do desenvolvimento de uma língua estrangeira (LE) por estudantes surdos representa uma área ainda menos pesquisada no Brasil; uma lacuna teórica.

Dessa forma, este trabalho, um gênero híbrido entre pesquisa qualitativa e desabafo de um formador de professores, tem como objetivo apresentar algumas considerações sobre o ensino de língua inglesa na educação básica brasileira para estudantes surdos, já que a formação de professores da área da língua inglesa comumente defende o desenvolvimento holístico da linguagem, que envolve o ensino de habilidades de produção e compreensão oral e escrita como modelo *default* de ensino. Assim, nesta pesquisa bibliográfica, trazendo ideias da área da Linguística Aplicada, busco, primeiramente, apresentar um panorama sobre o ensino da língua inglesa na educação básica. Dou continuidade, então, discorrendo sobre o ensino de língua inglesa especificamente para estudantes surdos, trazendo à tona pontos que acredito que devam ser evidenciados, como, por exemplo, problemas de motivação para o desenvolvimento de sistemas de escrita, o papel do intérprete em uma sala que envolve duas línguas orais mediadas por uma língua gesto-visual e o papel da transferência linguística entre as línguas envolvidas no processo instrucional. Apresento, também, sempre que possível, sugestões para a classe que contém estudantes surdos. Encerro, então, este trabalho expondo minhas considerações finais. Neste ponto, devo ressaltar que este artigo não busca um extenso levantamento bibliográfico de dados, mas, acima de tudo, constituir uma plataforma crítica para reflexão e debate sobre a educação de surdos no Brasil.

Um panorama sobre o ensino de língua inglesa no Brasil: a obrigatoriedade e a surdez

O ensino de língua inglesa como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro data de 1809, quando Dom João VI decreta a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras no Brasil, o inglês e o francês, escolhidas estrategicamente, visando relações comerciais (LIMA, 2008). Nesse prisma, o início do ensino de inglês no Brasil teve como foco a conversação, buscando a capacitação de profissionais para o mercado de trabalho dadas as relações comerciais com nações estrangeiras. Em 1837, então, funda-se o Colégio Pedro II, a primeira instituição de ensino secundário do país. Desde sua fundação, incluía em sua grade curricular o ensino do inglês, francês, latim e do grego. Seguindo esse modelo, o inglês torna-se parte do currículo obrigatório das escolas secundárias em todo o país. Contudo, conforme sinaliza Lima (2008), em 1889, após a proclamação da República, Benjamin Constant implementa reformas no sistema educacional brasileiro baseadas no positivismo, corrente filosófica que considera a educação prática como anuladora das tensões sociais. Com a Reforma, o ensino deveria ser transformado para formar estudantes para os cursos superiores, além de permutar a predominância literária pela científica (LIMA, 2008). Como resultado desses movimentos, o inglês acaba sendo excluído do currículo obrigatório.

Em 1892, após o afastamento de Benjamin Constant, as LE voltam a ter caráter compulsório. Em 1898, com o ministro Amaro Cavalcanti, as disciplinas humanísticas como a filosofia, o latim e o grego adquirem grande importância em solo brasileiro (LIMA, 2008). Com essa nova reforma, o inglês passa a ser facultativo e ter uma abordagem literária. Assim, como podemos perceber, desde o século XIX, o nosso sistema educacional sofre diversas reformas, por meio das quais, por exemplo, a língua inglesa chega a ser excluída da grade curricular obrigatória, como nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 e 1971. A LDB de 1961, além de alterar o currículo nacional de “ginásio” e “científico”, para 1o. e 2o. graus, respectivamente, estabelece que o ensino de LE tem caráter de obrigatoriedade apenas parcial para o 1o. grau, mas recomenda a inclusão das disciplinas de LE sempre que possível. Já a LDB de 1971 reduz a duração da educação básica de doze para onze anos, sendo oito anos para o 1o. grau e três para o 2o. Essa redução, além de um foco mais profissionalizante do ensino, leva a uma redução na carga horária para as LE. Para Leffa (1999), essa

situação se agrava por meio de um parecer do Conselho Federal de que a LE seria “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento (LEFFA, 1999, p. 10). Como consequência desses gestos políticos, diversas instituições de ensino retiraram as disciplinas de LE do 1º grau e reduziram a carga horária do 2º grau para uma hora semanal.

É apenas por meio da LDB de 1996 que a LE torna-se um componente compulsório da educação básica novamente no, agora, ensino fundamental e médio. Nesse documento, o aprendizado de línguas passa a ser visto como um direito de todos os cidadãos brasileiros, cabendo ao estado a sua oferta. Para o ensino fundamental, fica clara a necessidade do ensino de uma LE, cuja escolha ficaria a cargo da própria comunidade escolar. Por outro lado, para o ensino médio, a LDB de 1996 estabelece a obrigatoriedade de uma LE moderna, existindo a possibilidade de uma segunda língua adicional optativa.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999, que complementam a LDB de 1996, as LE resgatam sua importância ao assumirem a condição de parte integrante do conjunto de saberes essenciais que permitem o aprendiz a aproximar-se de várias culturas e, dessa forma, propiciando sua integração no atual mundo globalizado. Todavia, não há, nos PCN, a sinalização por metodologias específicas, mas há uma inclinação a abordagens sociointeracionistas, além de um foco no desenvolvimento de habilidades de leitura em LE, já que, para os próprios PCN (BRASIL, 1999), a leitura, além de atender às demandas de uma educação formal e de ajudar no desenvolvimento integral do processo de letramento, representa a habilidade que o aprendiz pode aplicar efetivamente em seu contexto social imediato.

Neste contexto, o mesmo movimento político que reaviva a importância das LE em nosso cenário globalizado traz à tona a sua obrigatoriedade, seu caráter prescritivo. Contudo, no que concerne ao ensino de línguas na escola, Kupske e Loss (2016), por exemplo, ao analisarem narrativas de estudantes surdos acerca de sua escolarização, sinalizam que o desenvolvimento da linguagem escrita da língua nacional oral é a principal dificuldade de estudantes surdos, sobretudo para aqueles com surdez profunda e severa. Lidar com os fatos sistemáticos do português é uma tarefa complexa, pois a Libras – gesto-visual – não pode ser transcrita linearmente da mesma forma como línguas orais. Além disso, a surdez faz com que estudantes não desenvolvam a consciência fonológica, isto é, a consciência dos sons das línguas que é baseada na oralidade e nas representações dos

sons no cérebro, que possui um papel importante na aquisição da linguagem, já que é por meio dessa que os aprendizes balizam o desenvolvimento da escrita. Nesse sentido, o ensino de língua inglesa, que envolve, por natureza, duas línguas orais naturais (inglês e PB) – e é obrigatório – deve ser pensado com cautela na educação básica que inclui estudantes surdos, e é sobre isso que nos debruçaremos a partir de agora.

Inglês como terceira língua (L3) para estudantes surdos

Nossa Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 3º, inciso V, já apresenta, como um objetivo fundamental, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” Apresenta, também, a definição de educação como um direito de todos (Art. 205), garantindo o pleno desenvolvimento pessoal, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. O Artigo 206 estabelece, por sua vez, “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios do ensino.

Em sintonia, as políticas nacionais de inclusão são baseadas na LDB de 1996, que define “educação especial como a modalidade escolar para educandos portadores de necessidades especiais”, preferencialmente na rede regular de ensino (Capítulo V, Art. 58). Assim, os representantes governamentais, por meio de documentos oficiais, evocam a Declaração de Salamanca de 1994. A partir dessa declaração, toda Educação é especial, pois deve atender com qualidade a todos os estudantes (KUPSKE; LOSS, 2016). Na Declaração dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e igualmente na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), os estudantes surdos têm direito ao acesso ao conhecimento por meio da sua própria língua, ou seja, Libras, no caso do Brasil. Neste prisma, a inclusão de surdos na rede regular de ensino é respaldada, entre outros documentos, pelo Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica de 2001. Ela indica “referências para a Educação Especial”, tendo como foco a organização dos sistemas de ensino e a formação do professor.

Em consonância com essas diretrizes, é sancionada a Lei de nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que se volta ao atendimento dos estudantes surdos na rede regular. A partir de

então, a Libras é reconhecida como meio natural legal de comunicação dos surdos brasileiros, determinando (Art. 3º) que é dever das instituições públicas escolares, órgãos públicos e de saúde pública garantirem o atendimento adequado aos surdos. Assim, Libras passa a ser considerada a sua língua materna, cabendo à escola disponibilizar a presença de tradutores e intérpretes de Libras e de PB.

A partir do momento em que a Libras é considerada uma língua oficial, começou a ser criada a legislação que garante a educação dos surdos. Na lei nº 10.436/2002, entende-se Libras com uma estrutura gramatical própria. Contudo, essa lei também sinaliza que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita do PB, que torna-se a segunda língua (L2) dos surdos brasileiros. Assim, há a necessidade de se desenvolver a língua materna gesto-visual e a L2 escrita para que se possa exercer a cidadania em sua totalidade em solo brasileiro. Para aprendizes surdos, a aquisição da língua escrita do PB representa, então, a alfabetização em outra língua, que possui uma estrutura lexicogramatical completamente diferente, ao contrário do imaginário social errôneo de que Libras é PB na forma de sinais. Esse processo custoso de aquisição de L2 fica claro, por exemplo, na escrita de surdos, quando o sistema lexicogramatical de Libras se transfere para a escrita do PB, como podemos perceber pela falta de uso de preposições e conetivos ou pela inversão da ordem sintática da frase entre outras estratégias oriundas da transferência linguística.

Nessa perspectiva, a LE, para o estudante surdo, é uma terceira língua (L3) e completamente dependente da aquisição do PB como L2, pois é apenas baseado nesse sistema que o inglês-L3 poderia se desenvolver, já que o PB se torna o sistema de escrita base do estudante surdo. Nessa complexidade linguística, uma das principais dificuldades na aquisição do inglês-L3, além do próprio domínio da escrita, é seu status artificial para o aprendiz surdo. Sabemos, hoje, que é necessário que haja motivação de aprendizagem (BROWN, 2001), contudo, o estudante surdo pode tomar o uso da língua inglesa como não produtivo/orgânico ao não ver propósito comunicacional real na aquisição de uma L3 de origem oral. Dessa forma, o ensino de um segundo sistema de escrita, às vezes, é permeado pela resistência por parte dos estudantes surdos, obviamente, militando negativamente no processo de desenvolvimento das L2 e L3. Nesse sentido, acredito que, ao deparar-se com estudantes surdos, o professor de língua inglesa deve abordar a importância da língua inglesa no cenário internacional, bem como analisar

as habilidades de escrita e leitura em PB-L2, para, então, proceder com o seu planejamento didático.

Outro ponto que reflete diretamente na motivação dos estudantes surdos na sala de aula de língua inglesa é a escolha do professor por metodologias exclusivamente baseadas nas demandas de estudantes ouvintes, norteadas pelas concepções de que apenas o trabalho com todas as habilidades de produção e compreensão das LE leva o estudante ao desenvolvimento linguístico. Para Domagala-Zysk (2013, p. 2) “a metodologia contemporânea para o ensino de línguas introduz estratégias de ensino ativas, baseadas na comunicação oral e trabalho em grupo”. Com isso, há um elenco de elementos dificultadores para estudantes surdos, como, por exemplo, a velocidade rápida da interação entre os participantes, que dificulta o trabalho do intérprete e, como consequência, do acompanhamento por parte do aprendiz surdo que, por sua vez, possui um sistema perceptivo mais lento (DOMAGALA-ZYSK, 2013). Como percebemos, o estudante surdo precisa de mais tempo para assimilar uma nova língua, já que o acesso limitado à nova língua inibe a assimilação rápida de vocabulário, por exemplo. Além disso, a memória auditiva é menos útil como um auxílio no estudo de línguas. Esses aspectos – assimilação de vocabulário e a falta da “voz interna” afetam, por exemplo, a fluência na leitura da L2/3. Nesse sentido, então, deve ficar claro que o tempo de processamento de leitura em LE pelo surdo é mais lento. Estudantes surdos não conseguem ler ou tomar notas enquanto observam o intérprete ou fazem leitura labial, assim, devemos sempre dar um tempo extra para que possam, por exemplo, ler o conteúdo de um slide antes de o explicarmos. Assim, nossa prática deve ser planejada a dar a esse estudante um tempo compatível com sua realidade linguística, sobretudo durante as avaliações.

O desenvolvimento comunicacional integral dos estudantes deve, sim, ser fomentado; contudo, para Miccoli (2005), além dessa visão holística do ensino do inglês, há, também, uma perspectiva que entende que desenvolver uma LE é saber utilizá-la de forma adequada de acordo com as necessidades dos aprendizes. Nessa perspectiva, muitas vezes o inglês trabalhado na escola não leva em consideração o aprendiz surdo. Assim, deveríamos, então, neste contexto, pensar no desenvolvimento de habilidades instrumentais com fins específicos de leitura, habilidade acessível ao aprendiz surdo.

Outro quesito que deve ser levado com consideração é a inter-relação entre os sistemas linguísticos de um aprendiz. Hoje, já se sabe que todas as línguas de um

estudante, aprendidas ou em processo de desenvolvimento, irão interagir mutuamente (KUPSKE, 2016), já que criam um único sistema linguístico (FLEGE, 1995; BEST, TYLER, 2007). Assim, a transferência entre as línguas a serem aprendidas é um fenômeno natural do processo de desenvolvimento linguístico. Com estudantes ouvintes, na aula de inglês, esperamos que o PB se transfira para as estruturas adquiridas do inglês. Por outro lado, o sistema linguístico de estudantes surdos é mais complexo. No processo de aprendizagem do inglês-L3, a Libras e o PB irão interagir com essa nova língua. Assim, tanto Libras como o PB irão influenciar o inglês-L3. *Grosso modo*, o aprendiz surdo baseia sua aquisição da escrita do PB na gramática de Libras, e baseia o inglês-L3 no PB-L2 e em Libras-L1. Pesquisas como de Sousa (2008) sinalizam que a escrita do inglês de estudantes surdos conta com estruturas esperadas para o PB e para Libras, isto é, as três línguas estão interagindo simultaneamente. Na aula de inglês, para o surdo, há o convívio entre três línguas, e não apenas duas, como em contextos em que existem apenas estudantes ouvintes. Exemplo disso, é o uso de dicionários bilíngues. Caso um estudante surdo apresente alguma dúvida sobre algum item lexical do inglês, ele deverá procurá-lo em um dicionário escrito em PB, para, então, acionar seus conceitos consolidados via línguas de sinais.

Domagala-Zyks (2013) aponta que não ouvintes são positivos em relação à inclusão em turmas de ouvintes; contudo, sinaliza que a quantidade e qualidade da interação com professores e colegas ainda é deficitária. Nesse sentido, existem algumas estratégias que podem ser adotadas e que irão auxiliar no aprendizado de uma L2/L3 pelo estudante surdo.

No que concerne à comunicação, uma das possíveis estratégias utilizadas pelo estudante surdo é a leitura labial. Contudo, três quartos do processo é baseado na adivinhação, então, por esse motivo, uma fala clara, com uma velocidade razoável e com pistas contextuais é vital para a inteligibilidade. Em adição, durante as aulas, é necessário que os estudantes surdos possam escolher lugares privilegiados para que possam executar a leitura labial, caso queiram.

Sobre a aula em si, antes de se começar uma discussão ou de se trocar o tema discutido, contextualize para todos os alunos. Novamente, durante a aula, sobretudo de inglês-L3, deve-se sempre tentar incluir o máximo de pistas visuais para facilitar a inteligibilidade tanto do intérprete quanto do estudante surdo. Durante as aulas, usar recursos visuais é importante, como, por exemplo, *bandouts*, lista de vocabulário, diagramas entre outros. Idealmente, o estudante

surdo deveria receber uma lista de novas palavras a aparecerem na lição sempre que possível, já que pode afetar a leitura, bem como a leitura labial para aqueles que a fazem. Assim, as aulas que contêm estudantes surdos não devem carecer de planejamento. Se possível, por exemplo, devemos providenciar material impresso contendo o planejamento da aula para o intérprete e para o estudante surdo. Novamente, a velocidade da exposição dos dados é crucial. Deve-se tentar permitir um tempo maior para que os estudantes assimilem e respondam ao conteúdo antes de darmos continuidade. Além de checarmos a compressão constantemente, é muito importante fazermos com que os demais estudantes se organizem para falar um de cada vez, para que o intérprete possa cumprir com sua tarefa.

Além do já relatado, devemos fazer considerações acerca do papel do intérprete de Libras no ensino de inglês-L3. Geralmente, e infelizmente, os professores regulares de língua inglesa desconhecem Libras, e, além disso, os intérpretes de Libras desconhecem a língua inglesa. O estudante surdo, mesmo em uma aula de línguas, acaba recebendo seus insumos linguísticos na forma de Libras, exceto por conta dos textos escritos. Biotto (2016), nesse sentido, aponta que o desconhecimento da LE por conta do intérprete de Libras é um dos principais problemas enfrentados pelos aprendizes surdos na sala de línguas, corrompendo, assim, a organicidade do sistema. Para a autora, muitas vezes, a aula de língua inglesa acaba sendo um espaço no qual o estudante surdo faz outras atividades que não estão relacionadas à disciplina, pelo não entendimento do enunciado dos exercícios e/ou da fala do professor por parte do intérprete. Toda a instituição de ensino que contenha estudantes surdos tem garantido por lei o direito a intérprete de Libras. Contudo, como podemos perceber, a falta de profissionais devidamente capacitados e especializados em determinadas áreas do conhecimento pode fazer com que a educação inclusiva não tenha sucesso. Assim, os profissionais devem conhecer os três sistemas envolvidos no processo de aquisição (L1, L2 e Língua de Sinais).

Para finalizar, a Estrutura da aula também possui um papel importante. Os assentos devem ser disponibilizados de forma que os estudantes surdos tenham visão completa do intérprete e do professor. Pessoalmente, acredito que uma sala ampla, para que se forma um semicírculo/ ferradura frente ao professor e intérprete é o ideal. Por mais estranho que possa parecer, uma sala barulhenta pode atrapalhar mais um estudante surdo que de um estudante ouvinte, já que muitos podem sentir as vibrações dos sons, levando a problemas de concentração. Assim,

idealmente, devemos optar por uma sala com o mínimo de ruídos possível. Além disso, salas altamente decoradas e com muitos estímulos visuais podem distrair os estudantes surdos.

Dessa forma, por meio deste breve relato pessoal e científico, podemos perceber que o já complexo ensino de LE se torna ainda mais desafiador para o estudante surdo. Para Gesser (2009, p. 57), “há quem pregue que o surdo não aprende conteúdos escolares porque tem mais dificuldades que os ouvintes [...] não se trata de dificuldade intelectual e sim oportunidade” e isso fica ainda mais evidente na sala de aula de língua inglesa. Notamos que o estudante surdo continua à margem educacional e, no caso do ensino de línguas, a situação é agravada, pois, nem sempre, tem oportunidades de interagir organicamente ou vê o ensino de LE como relevante, dada sua configuração metodológica usual. Muito embora os cursos de licenciatura, hoje, devam disponibilizar disciplinas de Libras como parcela integrante da formação de professores, as poucas horas ainda destinadas aos componentes surtem pouco efeito na prática do ensino de línguas. Contudo, acreditamos que qualquer professor de língua inglesa, ao fazer pequenas adequações em sua aula, levando em consideração as considerações aqui destacadas, ou fazendo o estudante surdo perceber a importância da língua inglesa em nossa sociedade globalizada, será capaz de não apenas “incluir” o estudante surdo, mas dar acesso a um novo mundo e a novas culturas por meio da leitura em língua inglesa.

Considerações Finais

O movimento de inclusão na/para educação formal faz parte de uma ação política, cultural, social e pedagógica que defende uma educação em que todos participem e aprendam sem discriminação. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), acompanha os avanços do conhecimento científico e das lutas sociais na busca por alternativas para que se supere a discriminação e para que se promova uma educação de qualidade e proporcional a todos. Contudo, muito ainda há a ser feito. No que concerne ao ensino da língua inglesa para estudantes surdos – obrigatório em solo nacional, percebemos pela própria lacuna de pesquisas na área, que ainda estamos balbuciando tanto em teoria como na prática. Neste artigo, como sina-

lizado em minha introdução, que tem um pouco de desabafo e um pouco de pesquisa bibliográfica, busquei apenas levantar algumas questões que, segundo minha experiência em cursos de Letras – Inglês e Letras – Libras, não são tratadas durante o processo de formação de professores. Tentei, aqui, não trazer pesquisas que representam o estado-da-arte e, muito menos, apresentar exaustivamente os problemas enfrentados por estudantes surdos na educação básica brasileira; tentei, sim, problematizar, levantar questionamentos empíricos iniciais na esperança de trazer à tona questões e não respostas. Fica, então, minha sugestão – e apelo – para que pesquisas nessa temática do ensino de LE para aprendizes surdos sejam fomentadas.

Referências

- BEST, C.; TYLER, M. Nonnative and second- language speech perception commonalities and complementarities. In: BOHN, O.; MUNRO, M. *Language experience in second language speech learning: in honor of James Emil Flege*. Amsterdam: John Benjamins, 2007. p. 13-34.
- BIOTTO, F. *A aprendizagem da língua inglesa – L3 na educação básica por estudantes surdos*. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras – Libras). Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2016.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias: língua estrangeira moderna*. Brasília: MEC, 1999.
- _____. Ministério da Educação. *Decreto n. 5.626 – Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília, 2005.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. USA: Longman, 2001.
- DOMAGALA-ZYSK, E. *English as a foreign language for the deaf and hard-of-hearing persons in Europe*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.
- FLEGE, J. E. Second language speech learning: Theory, findings, and problems. In: STRANGE, W. (Ed.). *Speech perception and language experience: issues in cross-language research* (pp. 233–277). Baltimore: York Press, 1995.

GESSER, Audrei. *LIBRAS? : que língua é essa?* : crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KUPSKE, F.; LOSS, J. O ensino médio aos olhos da surdez: uma análise de narrativas. *Dialogia*, São Paulo, n. 23, p. 59-68, jan./jun. 2016.

KUPSKE, Felipe Flores. Imigração, atrito e complexidade: a produção das oclusivas surdas iniciais do inglês e do português por sul-brasileiros residentes em Londres. Porto Alegre: UFRGS. Tese (Doutorado) – Letras, 2016.

LIMA, G. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. *Anais... VII Seminário de Pesquisa em Ciências humanas*. Londrina, 2008.

LEFFA, Wilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

MICCOLI, Laura Stella. Autonomia na Aprendizagem de Língua Estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia M. O. (Org.). *Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia*. São Paulo: Pontes, 2005.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: < https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 19 mar. 2018.

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

UNESCO. *Declaração de Salamanca*: Sobre Princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994.

recebido em 31 ago. 2016 / aprovado em 7 fev. 2017

Para referenciar este texto:

KUPSKE, F. F. Língua inglesa como terceira língua: considerações sobre o ensino de línguas estrangeiras para estudantes surdos na educação básica brasileira. *Dialogia*, São Paulo, n. 28, p. 109-120, jan./abr. 2018. [DOI: 10.5585/Dialogia.n28.6722]