



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA – UNILAB
INSTITUTO DE LINGUAGENS E LITERATURAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM – PPGLIN
MESTRADO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM – MEL**

ANA PRISCILA GUEDES CARVALHO

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS
COM DEFICIÊNCIA: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA BILÍNGUE DE
DOCENTES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

REDENÇÃO

2023

ANA PRISCILA GUEDES CARVALHO

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS
COM DEFICIÊNCIA: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA BILÍNGUE DE
DOCENTES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Alexandre Cohn da Silveira.

REDENÇÃO

2023

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Carvalho, Ana Priscila Guedes.

C321p

Políticas linguísticas e escolarização de estudantes surdos com deficiência: por uma educação linguística bilíngue de docentes para o atendimento educacional especializado / Ana Priscila Guedes Carvalho. - Redenção, 2023.

100f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira.

1. Educação especial. 2. Professor bilíngue - Formação. 3. Política linguística. 4. Surdos - Educação. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 371.912

ANA PRISCILA GUEDES CARVALHO

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS
COM DEFICIÊNCIA: POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA BILÍNGUE DE
DOCENTES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos da Linguagem.

Data da aprovação: 23 de junho de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Cohn da Silveira (Orientador)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof.^a Dra. Nina Rosa Silva de Araújo

Universidade Federal do Acre

Prof.^a Dra. Marilene Calderaro da Silva Munguba

Universidade Federal do Ceará

Este trabalho é dedicado aos meus ex-alunos da Escola Polo de Educação de Surdos de Maracanaú, de forma particular ao querido Wesley das Chagas.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, quero agradecer a Deus, para mim, o autor e maior valorizador da beleza da diversidade humana, pela oportunidade de conclusão dessa etapa acadêmica. Reconheço seu sustento e cuidado em cada detalhe.

Agradeço aos meus pais, João Batista e Raimunda Nonata, à minha cunhada, Maria Carliane, e ao meu irmão, João Paulo, que sempre estiveram ao meu lado formando uma rede de apoio ao longo de toda a minha trajetória acadêmica, profissional e materna. Em especial, agradeço ao meu esposo, Luiz Henrique, e às minhas filhas, Ana Elisa, Ana Luísa e Ana Heloíse, pela compreensão e apoio durante todo o período do Mestrado.

Agradeço ao meu querido orientador, Dr. Alexandre Cohnda Silveira, pelo profissionalismo e pela forma firme e doce de conduzir o meu trabalho de pesquisa. Também agradeço aos Doutores Nina Rosa, Cássio Rubio e Marilene Munguba, que contribuíram com preciosos olhares e delimitações. Igualmente, agradeço à Dra. Robéria Gomes, pelo incentivo e contribuição com sua vasta experiência, singularmente no início deste projeto de pesquisa.

Aqui expresso publicamente minha gratidão à Sra. Ana Paula Holanda por abrir o espaço profissional e muitas vezes caminhar comigo em meus anseios por uma educação de Surdos de qualidade no Atendimento Educacional Especializado. Sou muito grata também aos alunos, professores, funcionários e gestores da Escola Deputado José Martins Rodrigues- Polo de Educação de Surdos de Maracanaú.

Como mencionei no início dos agradecimentos, o Senhor cuidou de cada detalhe, inclusive com a presença e apoio da minha atual coordenadora, Renata Silverio, a quem aqui registro o seu espaço em meu coração grato. Aos demais companheiros de caminhada do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE) que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, dos quais destaco as queridas Juliana Deiró, Narlya Santos e Gracy Barros, deixo também o meu muito obrigada!

Todas as comunidades linguísticas têm direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de ensino [...]: professores devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, edifícios e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores (UNESCO, 1996, Art. 25).

RESUMO

A Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de reconhecer o direito dos Surdos de manterem a sua identidade linguística e cultural em uma escolarização própria e específica, reconhece a pluralidade desse grupo linguístico ao definir como seu público-alvo alunos surdos, alunos surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas. Com isso, os alunos com deficiência pertencentes ao povo Surdo recebem um novo olhar sobre o seu direito à inclusão, respeito pela diversidade e pelo desenvolvimento de habilidades linguísticas de formas particulares. Tendo em vista que é direito do aluno Surdo com deficiência uma educação bilíngue inclusiva de qualidade em igualdade de condições com os demais estudantes, o presente estudo tem como objetivo central analisar políticas linguísticas para uma educação linguística bilíngue para docentes do Atendimento Educacional Especializado de estudantes Surdos com deficiência. Para tanto, foi necessário: i) debater o conceito de bilinguismo e educação bilíngue e suas implicações político-linguísticas; ii) descrever, de forma conceitual, o que é educação bilíngue de Surdos, buscando traçar o perfil da modalidade na escolarização de estudantes Surdos com deficiência; iii) identificar, a partir da Lei 14.191, de 2021, novas demandas e implicações da associação do termo “bilíngue” à prática do serviço, considerando seus pressupostos e base ideológica; e, então, iv) discutir a formação linguística docente e o AEE Bilíngue de alunos Surdos com deficiência. Os resultados possibilitaram apontamentos sobre o perfil e atribuições do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue e do docente para atuação no serviço, quando em postura de reformulação. Foi possível concluir que, para desenvolver uma prática docente que atenda à demanda proveniente desse novo contexto, é necessária uma formação linguística mais aprofundada com conhecimentos e habilidades especializadas para trabalhar com estudantes Surdos com deficiência. Nesse sentido, foram encaminhadas recomendações à promoção de formações contemplativas aos conhecimentos sobre as possíveis implicações que as deficiências adicionais podem acarretar. Consideram-se os resultados obtidos como importante ferramenta de contribuição às discussões em torno da promoção de Políticas Linguísticas Educacionais voltadas para o respeito à identidade linguística dos alunos com deficiência pertencentes ao povo Surdo, além de úteis ao incentivo à organização de uma formação docente, em campos de atuação da Educação Especial, respeitosa às ideologias linguísticas comprometidas com as questões das comunidades Surdas.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado Bilíngue. Educação linguística docente. Políticas linguísticas. Surdo com deficiência.

RESUMEN

La Ley Brasileña de Diretrizes y Bases de la Educación Nacional - LDB, además de reconocer el derecho de los Sordos a mantener su identidad lingüística y cultural en una escolarización propia y específica, reconocer la pluralidad de este grupo lingüístico al definir como su público principal alumnos sordos-ciegos, con discapacidad auditiva que hacen uso de señales, sordos con altas habilidades o superdotación, o con otras discapacidades asociadas. Con eso, los alumnos con discapacidad pertenecientes al pueblo Sordo reciben una nueva mirada sobre su derecho a la inclusión, respeto por la diversidad y por el desarrollo de habilidades lingüísticas de maneras particulares. Teniendo en cuenta que es derecho del alumno Sordo con discapacidad una educación bilingüe inclusiva de calidad en igualdad de condiciones con los demás estudiantes, el presente estudio tiene como objetivo central analizar políticas lingüísticas para una educación lingüística bilingüe de los docentes para el Atendimento Educativo Especializado para estudiantes Sordos con discapacidad. Para eso, fue necesario: i) discutir el concepto de bilingüismo y educación bilingüe y sus implicaciones político lingüísticas, ii) describir, conceptualmente, qué es la educación bilingüe de Sordos, buscando delinear el perfil de la modalidad en la escolarización de los estudiantes Sordos con discapacidad, iii) identificar, a partir de la Ley 14.191 de 2021, nuevas demandas e implicaciones de la asociación del término “bilingüe” a la práctica del servicio, teniendo en cuenta sus supuestos y base ideológica, y, entonces, iv) discutir la formación lingüística del docente y el AEE Bilingüe de los alumnos Sordos con discapacidad. Los resultados permitieron notas sobre el perfil y atribuciones del Atendimento Educativo Especializado Bilingüe y del docente para actuación en el servicio, cuando en postura de reformulación. Fue posible concluir que, para desarrollar una práctica docente que atienda a la demanda procedente de ese nuevo contexto, es necesaria una formación lingüística más profunda con conocimientos y habilidades especializadas para trabajar con estudiantes Sordos con discapacidad. En ese sentido, se enviaron recomendaciones a la promoción de formaciones contemplativas a los conocimientos acerca de las implicaciones que las discapacidades adicionales pueden implicar. Se considera los resultados obtenidos como importante herramienta de contribución a las discusiones en torno a la promoción de Políticas Lingüísticas Educativas encaminada al respeto a la identidad lingüística de los alumnos con discapacidad pertenecientes al pueblo Sordo. Además de ser útil para fomentar la organización de una formación docente, en campos de actuación de la Educación Especial, respetuosa a las ideologías lingüísticas comprometidas con los problemas de las comunidades Sordas.

Palabras clave: Atendimento Educativo Especializado Bilingüe. Educación Lingüística Docente. Políticas lingüísticas. Sordo con discapacidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema ilustrativo das modalidades educacionais envolvidas na educação de Surdos com deficiência	26
Figura 2 – Ilustração da transversalidade da Educação Especial	37
Figura 3 – Atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado	40

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Especializado
AEE/PS	Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez
AH/S	Altas Habilidades/Superdotação
ANPOLL	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBDS	Confederação Brasileira de Desportos de Surdos
Dipebs	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
ICES	Instituto Cearense de Educação de Surdos
INDL	Inventário Nacional da Diversidade Linguística no Brasil
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
ND	Neurolinguística Discursiva
ONU	Organização das Nações Unidas
PL	Política Linguística
PNE	Plano Nacional de Educação
TEA	Transtorno do Espectro do Autismo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
WFD	Federação Mundial de Surdos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Objetivos	18
1.2	Hipóteses	18
1.2.1	Hipótese básica	18
1.2.2	Hipóteses secundárias	18
1.3	Metodologia	19
1.4	A pesquisadora.....	21
1.5	Organização e fundamentação da dissertação	23
2	ESTRUTURAS CONCEITUAIS: TECENDO NOSSA BASE DE DEBATE.....	25
2.1	Bilinguismo de Surdos.....	27
2.2	Educação Escolar Bilíngue de Surdos	31
2.3	Surdo com deficiência.....	33
2.4	Educação Especial Inclusiva.....	35
2.5	Atendimento Educacional Especializado.....	38
2.6	O Atendimento Educacional Especializado e a Educação de Surdos: qual a relação?	40
3	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DA LIBRAS	44
3.1	Ideologias linguísticas.....	47
3.1.1	Ideologias linguísticas e seus efeitos na identidade linguística Surda.....	49
3.2	Políticas linguísticas educacionais para a Libras.....	55
4	EDUCAÇÃO BILÍNGUE INCLUSIVA DE SURDOS E OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....	62
4.1	Apontamentos possíveis ao AEE Bilíngue: uma construção intersetorial.....	68
5	FORMAÇÃO LINGUÍSTICA E IMPLICAÇÕES À PRÁTICA DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ...	73
5.1	Formação linguística institucionalizada em um currículo interdisciplinar ...	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	84
	REFERÊNCIAS.....	87

1 INTRODUÇÃO

A diversidade relacionada com a existência de diferentes línguas no território nacional, ainda hoje, é tema invisibilizado nas pesquisas linguísticas em nosso país, corroborando o senso comum de um país monolíngue. Consequentemente, a ideia popular de que no Brasil só se fala português também se manifesta no cenário educacional. No entanto, o Inventário Nacional da Diversidade Linguística no Brasil (INDL), instituído pelo Decreto Federal 7.387/2010, ao recensear diferentes línguas, entre elas duas línguas de sinais, línguas indígenas, crioulas e de migração, mostra que essa não é a realidade (Morello, 2012).

Com efeito, no contexto plurilíngue do nosso país, as línguas de sinais, línguas naturais das comunidades Surdas, passaram a fazer parte do patrimônio linguístico nacional (Quadros *et al.*, 2018). É relevante salientar que, no processo de desconstrução do monolingüismo como referência nacional, a visão da diversidade linguística tem sido defendida de forma veemente pelas próprias comunidades linguísticas (Severo, 2013, 2020). Nesse sentido, as comunidades Surdas brasileiras, especialmente após a tardia oficialização de sua língua, através da Lei 10.436, de 2002, vem ao longo dos anos promovendo movimentos com finalidades distintas, entre as quais destacam-se as aspirações por uma educação bilíngue ofertada em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua (Campello; Rezende, 2014).

Segundo Perlin (2003), as “comunidades Surdas” são formadas hibridamente por pessoas surdas e ouvintes, seus familiares, amigos e profissionais, enquanto, para a autora, o “povo Surdo” seria constituído exclusivamente por Surdos. Tradicionalmente, ponderações sobre as necessidades linguísticas dessas comunidades, quando realizadas por grupos que não as representam, trazem discursos enraizados por uma visão médica comumente associada à perda da audição, resultando em uma errônea atribuição do termo “deficiente” a quem na verdade possui uma diferença linguística.

Por parte dos Surdos, a questão não é atribuir um teor negativo à pessoa com deficiência¹ e ofender-se pelo termo; a resistência está na identificação equivocada, pois a forma como o Surdo se percebe não está pautada na compensação sensorial, mas em uma perspectiva sociocultural. Nessa perspectiva, reconhecendo ser uma escolha, adotamos em

¹ Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, “considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais de desenvolvimento [...] Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008).

nossa pesquisa o termo “Surdo”, com “S” maiúsculo, já utilizado por outros autores (Bauman; Murray, 2014; Campello, 2014) como destaque à marca identitária, para nos referirmos ao sujeito pertencente a uma comunidade linguística minorizada², que compreende e vive numa perspectiva visual, não auditiva.

Em consequência de uma categorização pautada na visão sobre os impedimentos no que se refere à regularização e à organização, a educação de Surdos foi amparada por muitos anos pela Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, de 1996, na modalidade da Educação Especial. Após longa trajetória de embates e de movimentações reivindicadoras, o direito dos alunos Surdos à educação bilíngue própria e específica é finalmente garantido com a recente aprovação, em agosto de 2021, da Educação Bilíngue de Surdos como nova modalidade na LDB.

Contudo, as duas modalidades não são radicalmente indissociáveis; deve-se considerar a heterogeneidade do público-alvo da Educação Bilíngue de Surdos, em especial, os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S) (LDB, art. 60-A), pois, como em qualquer outra comunidade, a diversidade se faz presente, ou seja, cada sujeito Surdo é único.

Portanto, seja por demanda individual ou coletiva, os estudantes com deficiência, TEA ou AH/S pertencentes ao povo Surdo – reforçando que este grupo é constituído exclusivamente por Surdos – têm, por meio da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, “direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para alcançar o grau desejado de presença da sua língua em todos os níveis de ensino” (UNESCO, 1996, Art. 25). Com isso, estamos querendo dizer que, embora garantido o direito de ser assistido pela modalidade escolar bilíngue, esse público deverá ser contemplado também pelos serviços pedagógicos adicionais da modalidade da Educação Especial para eliminação de barreiras que possam vir a obstruir a garantia desse direito linguístico.

Com base em nossas considerações iniciais, deste ponto em diante, este estudo adotará um segundo termo, o termo “Surdo com deficiência”, igualmente utilizado por Marins (2015), para fazer menção ao sujeito que, por ter perda auditiva, utiliza a Libras como sua primeira língua (Brasil, 2005) e apresenta alguma condição adicional de impedimento a longo

² Fernandes e Moreira (2009) fazem referência à comunidade Surda como uma comunidade minoritária. Ou seja, uma comunidade linguística de menor número dentro do espaço geográfico brasileiro. De outro ângulo, ângulo adotado em nosso texto, como uma escolha de posicionamento político, acrescentamos à questão quantitativa as posições atitudinais humanas. Dessa forma, julgamos que o termo “comunidade linguística minorizada” seja o mais adequado às nossas discussões, dado o desprestígio imposto e o baixo *status* atribuído à comunidade Surda, quando posta em paridade com a comunidade de fala majoritária ouvinte que, em oposição, utiliza a língua do maior número de falantes.

prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial. Por uma questão de recorte, focamos nossa pesquisa neste grupo específico, entendendo que o público de discentes com TEA ou AH/S devem ter discussões específicas, que, em trabalhos futuros, pretendemos retomar. Ressaltamos que a surdocegueira³, por tratar-se de uma condição única, não se enquadra no escopo da presente pesquisa relacionada a alunos Surdos com deficiências associadas.

Durante longos anos, as produções científicas focadas em analisar o campo de disputa entre a Educação Especial e a representatividade da comunidade Surda pela tutoria das tomadas de decisões da educação de Surdos não identificaram nas pautas de prioridades as situações linguisticamente complexas do grupo de estudantes Surdos com deficiência. Infelizmente, poucos são os trabalhos voltados especificamente à proteção e promoção dos direitos linguísticos educacionais desses estudantes.

Como evidência, em busca nas plataformas de consulta CAPES⁴ e Google Acadêmico⁵, realizada em outubro de 2021, encontramos apenas duas pesquisas empreendidas nesse contexto. A primeira encontrada foi a de Marins (2015), que analisa os processos de construção e desenvolvimento de currículos para Surdos com deficiência em uma escola bilíngue de Surdos. A pesquisadora Surda, ao utilizar-se de observações realizadas em encontros de formação de professores e na rotina escolar, conclui que a formação docente não acompanha o crescente número desse público.

Já a segunda, elaborada por Kuchenbecker (2011), analisa os discursos registrados em documentações escolares, clínicas e em entrevistas com professores de alunos identificados pela pesquisadora como “surdos Down”. Tal pesquisa, empreendida também em contexto de escola bilíngue, problematiza a constatação da presença do discurso comparativo entre o Surdo Down e o Surdo sem deficiência, provocado pelo estigma da normalização linguística. Apesar de a nossa delimitação ser a formação linguística de professores bilíngues para atuação especializada⁶, as pesquisas mencionadas estão em nossa base de dados pela similaridade da linha de interesse.

Outros trabalhos encontrados são de abordagens pelo viés da múltipla deficiência. Dentre estes, chamou-nos atenção um estudo piloto sobre as características da população com

³ Conforme Stumpf e Linhares (2021), a surdocegueira é uma condição única, e não de associação múltipla das deficiências visual e auditiva, gerando dificuldades além daquelas causadas pela surdez e pela cegueira. Essa especificidade exige diferentes estratégias, profissionais e recursos para a Educação Bilíngue de alunos surdocegos.

⁴ CAPES. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?> Acesso em: 28 out. 2021.

⁵ Google Acadêmico. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>. Acesso em: 28 out. 2021.

⁶ A LDB, Lei 9.394, de 1996, em seu Art. 59, faz uma diferenciação entre professores capacitados para atuarem nas classes comuns e os especializados para atuarem no Atendimento Educacional Especializado.

múltiplas deficiências associadas à surdez, realizado em 2005, no Instituto Nacional de Educação de Surdos⁷, que já apontava, na época, a necessidade de formação específica para professores desse contexto. Após avaliação de 88 alunos de março de 2000 a dezembro de 2004, o estudo foi concluído enfatizando “a urgência de organização de programas de atendimento especializado e de formação e capacitação em serviço de professores e demais profissionais para atuarem junto a essa população” (Silva, 2005, p. 5).

Dispositivos legais, anteriores à alteração da LDB em 2021, já previam a garantia de uma Educação Bilíngue de Surdos diferenciada e de qualidade. Porém, o método político adotado foi a matrícula dos estudantes Surdos em escolas inclusivas planejadas para ouvintes, onde o ensino de Libras como primeira língua (L1) e do português como segunda língua (L2) é ofertado de forma desassociada à escolarização comum, em contraturno, durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, o AEE, programa de modalidade da Educação Especial Inclusiva, que deveria ser de caráter complementar e/ou suplementar, ganhou uma “roupagem bilíngue” e passou a apresentar-se como substitutivo a uma educação correspondente à desejada pelos Surdos.

Consequentemente, desde sua criação, o Atendimento Educacional Especializado para pessoa com Surdez tem passado por uma série de críticas de vários pesquisadores (Cardoso, 2013; Felipe, 2018; Jesus, 2016) que se detiveram em estudos de caso, análise das práticas pedagógicas e seus documentos norteadores. Dentre as principais queixas, estão a falta de professores bilíngues, o uso da língua de sinais como suporte e o não convívio com os pares linguísticos.

Segundo Fernandes e Moreira (2014, p.16), “na atual configuração no Atendimento Educacional Especializado (AEE), a Libras não assume centralidade como língua principal na dialogia que envolve estudantes surdos nas escolas”. Ademais, as literaturas oficiais não contemplam orientações específicas ao atendimento das necessidades educacionais especiais de estudantes Surdos com deficiência, público este que, pelos pressupostos do AEE, deveria ser o alvo do atendimento.

Isto posto, em contexto de mudanças conjunturais para atender às demandas da Lei 14.191, de 2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos como nova modalidade na LDB, é possível inferir uma demanda por discussões e reflexões sobre a necessidade da elaboração de programas de formação especializada de professores bilíngues, para o

⁷ Órgão do Ministério da Educação, localizado no Rio de Janeiro, fundado em 1857. Tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez em todo o território nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ines>. Acesso em: 28 out. 2021.

Atendimento Educacional Especializado de estudantes Surdos com deficiência, considerando as implicações da adição do termo “bilíngue” às práticas docentes. Vale ressaltar que é na referida lei que o termo “bilíngue” aparece pela primeira vez associado ao nome do programa, antes conhecido como Atendimento Educacional Especializado para Pessoas com Surdez, hoje veiculado em letra de Lei como Atendimento Educacional Especializado Bilíngue.

Certamente, mesmo que as questões de direitos linguísticos educacionais dos Surdos com deficiências associadas não sejam algo comum, a demanda por estudos focados na proteção e promoção linguística desse público é muito real, sobretudo pelo fato de a educação ser um direito de todos (Brasil, 1988). E aqui destacamos uma educação de qualidade, não condicionada às ações capacitistas, mas totalmente despida do receio gerado frente à possível complexidade das demandas linguísticas-pedagógicas.

O ponto principal em nossa pesquisa, que explica a necessidade de programas de formação especializada para professores bilíngues de estudantes Surdos com deficiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE), não diz respeito a uma focalização dos aspectos relacionados à deficiência. Trata, na verdade, sobre como o despreparo docente para atender às possíveis implicações linguísticas acarretadas pelas deficiências pode ameaçar os direitos linguísticos e educacionais desse público.

Outras delimitações são necessárias para melhor apreciação da presente pesquisa. Julgamos ser válido esclarecer que, apesar de reconhecermos as múltiplas possibilidades de experiência do bilinguismo Surdo, ao nos referirmos a esse bilinguismo, faremos menção ao par linguístico Libras-português (Silva, 2018). Quanto à atuação do Atendimento Educacional Especializado, trataremos em um viés de atuação específica com alunos Surdos com deficiência, seja em escolas de Surdos ou espaços inclusivos com ouvintes.

Em face do exposto, pretendemos fornecer com este estudo uma importante ferramenta de contribuição às discussões em torno da promoção de Políticas Linguísticas Educacionais voltadas para o respeito à identidade linguística dos alunos com deficiência pertencentes ao povo Surdo, além de contribuir como incentivo à organização de uma formação docente, em campos de atuação da Educação Especial, respeitosa às ideologias linguísticas comprometidas com as questões da comunidade Surda.

A justificativa deste estudo se fortalece no entendimento de que discutir sobre bilinguismo e formação docente para educação de Surdos com deficiência é, sobretudo, discutir sobre o respeito aos direitos humanos, à diversidade linguística e identitária em um cenário onde a garantia desses direitos, por se tratar muitas vezes de uma situação linguística complexa, amplifica-se em desafio. A organização de políticas linguísticas que privilegiem

uma educação bilíngue para o público Surdo em questão é uma forma de reparação de injustiças sociais históricas, de favorecimento da cidadania e da igualdade social.

1.1 Objetivos

Com base nas considerações apresentadas, o objetivo geral deste estudo é analisar políticas linguísticas para uma educação linguística bilíngue para docentes do Atendimento Educacional Especializado de estudantes Surdos com deficiência.

De modo mais específico, foram traçados os seguintes objetivos: a) debater o conceito de bilinguismo e educação bilíngue e suas implicações político-linguísticas; b) descrever, de forma conceitual, o que é Educação Bilíngue de Surdos, buscando traçar o perfil da modalidade na escolarização de estudantes Surdos com deficiência; c) identificar, a partir da Lei 14.191, de 2021, novas demandas e implicações da associação do termo “bilíngue” à prática do Atendimento Educacional Especializado para Surdos, considerando seus pressupostos e base ideológica que advém de políticas educacionais inclusivas; d) discutir a formação linguística docente e o Atendimento Especializado Bilíngue de alunos Surdos com deficiência.

1.2 Hipóteses

A seguir, expomos nossa hipótese básica e as nossas hipóteses secundárias.

1.2.1 Hipótese básica

Faz-se necessário discutir políticas linguísticas para uma educação linguística bilíngue para docentes no Atendimento Educacional Especializado de estudantes Surdos com deficiência.

1.2.2 Hipóteses secundárias

- a) O bilinguismo, como resultado do contato linguístico entre diferentes comunidades linguísticas, abrange uma variedade de práticas e propósitos linguísticos. A educação institucionalizada ajustada a essas múltiplas

experiências linguísticas é denominada de Educação Bilíngue, e esta, por sua vez, implica na demanda de diferentes políticas linguísticas educacionais.

- b) A Educação Bilíngue para estudantes Surdos é a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. No caso de estudantes com deficiência, a modalidade deve contar com a garantia da oferta do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue em contraturno escolar, um serviço pedagógico da modalidade da Educação Especial.
- c) A partir da Lei 14.191, de 2021, surgem novas demandas e implicações com a adição do termo “bilíngue” à prática profissional do professor do Atendimento Educacional Especializado para Surdos, considerando seus pressupostos e base ideológica.
- d) O professor bilíngue para o Atendimento Educacional Especializado de estudantes Surdos requer formação inicial bilíngue, em nível superior, com pós-graduação e/ou formação continuada, que o habilite para atender em áreas da Educação Especial às necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência, considerando suas especificidades linguísticas.

1.3 Metodologia

Quanto à metodologia, a presente pesquisa tem como delineador dos procedimentos o método hipotético dedutivo, o qual, segundo as orientações de Prodanov e Freitas (2013), possibilitará tratar da problemática, oriunda da lacuna no processo formativo especializado de professores bilíngues de alunos Surdos com deficiência, através de discussões de nossas hipóteses no decorrer da pesquisa.

Considerando a complexidade da temática e dos múltiplos objetos de análise, optamos por nos validar da pesquisa de análise qualitativa, por se tratar de uma abordagem que nos dá a oportunidade de ter “ampla visão da situação, dos sujeitos, do contexto e das principais questões do estudo” (Ludke; André, 1986, p. 46). A fim de atingir os objetivos deste estudo, adentramos na esfera da pesquisa de natureza aplicada, já que almejamos com nosso estudo gerar conhecimentos para aplicação prática à solução de problemas dirigidos especificamente à formação especializada de professores bilíngues para o Atendimento Educacional Especializado de estudantes Surdos com deficiência.

Iniciamos a coleta de dados qualitativos, num processo investigativo de objetivo exploratório, por meio da técnica de análise documental (Lakatos; Marconi, 2010). Por interferirem diretamente sobre os nossos objetos de estudo, começamos pela Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 1996 – e pela Lei 14.191, de 2021, que insere a Educação Bilíngue de Surdos como nova modalidade na LDB. Seguimos analisando, de forma correlata, o Decreto Federal nº 7.611, de 2011, a resolução nº 4, de 2009, o Decreto 6.949, de 2009, que regulamenta no Brasil a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, e a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Com isso, a partir de informações explícitas e implícitas já existentes, realizamos inferências válidas para análise das novas demandas e implicações da adição do termo “bilíngue” à prática profissional do professor do Atendimento Educacional Especializado.

A continuidade dos procedimentos foi feita por meio de pesquisa bibliográfica, pela qual, através de leitura seletiva, crítica e reflexiva, procuramos explicar e discutir as seguintes categorias de análise: política e planejamento linguístico; língua e poder; ideologia linguística; identidade linguística; Surdo; Surdo com deficiência; Educação Bilíngue inclusiva de Surdos; Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; professor bilíngue; professor bilíngue para o Atendimento Educacional Especializado; formação linguística docente.

Durante a seleção do *corpus*, além dos dispositivos legais mencionados, a partir da leitura dos resumos, realizou-se uma triagem excluindo os materiais referentes à surdez pela visão clínico-patológica. Foram considerados como critérios para a inclusão na revisão sistemática realizada (Lakatos; Marconi, 2010), monografias, dissertações, teses e artigos em português ou inglês, que apresentam a visão da surdez pela concepção da diferença linguística, da língua como marca cultural e identitária e do desenvolvimento cognitivo e linguístico por uma visão de uso social da linguagem. Os procedimentos seguintes foram leitura, síntese e análise dos dados com enfoque nos objetivos, resultados e conclusão dos estudos selecionados. O período de coleta ocorreu em outubro de 2021, utilizando as palavras-chave “Surdos com deficiência” e “Surdos e múltipla deficiência”, nos idiomas português e inglês, não sendo estabelecida limitação dos anos de publicações.

Em relação à base de dados, utilizamos o Portal da Capes e o Portal da Legislação do Planalto. E, pela característica interdisciplinar da pesquisa, de forma a amplificar a busca por estudos, utilizamos como buscador o Google Acadêmico. A seguir, apresentamos as motivações da pesquisadora para a escolha deste estudo.

1.4 A pesquisadora

A evidência de uma contradição quanto às atribuições do AEE e seu posicionamento linguístico, em caráter inicial, foi o motivo que impulsionou a presente pesquisa. A escolha por esse enfoque resulta da experiência docente no Atendimento Educacional Especializado de estudantes Surdos. Em particular, da atuação no Projeto Escola Polo de Educação de Surdos em Maracanaú, município brasileiro do estado do Ceará, entre os anos de 2014 e 2020. E, posteriormente, da docência em sala de aula comum no Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), em 2021, com alunos Surdos com e sem deficiência, em turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No período de atuação na Escola Polo, a presença de matrículas de alunos Surdos com deficiências adicionais já me saltava aos olhos pela demanda tão específica e particular que geravam, especialmente pela busca de novos saberes para o planejamento do próprio grupo de professores do AEE para Surdos. Ou seja, não era suficiente ter formação e experiência na área da educação de Surdos, mas se fazia necessário entender as particularidades linguísticas que as deficiências adicionais apresentavam individualmente a cada aluno. A proposta estrutural e orientações do programa eram incipientes e incompatíveis com as reais demandas dos atendimentos. As necessidades colocadas pela prática me instigaram à busca por adicionar à formação inicial em Letras com habilitação em Libras conhecimentos de especialização e formações nas áreas da Educação Especial Inclusiva e Linguística Aplicada na Educação.

Ao ingressar no quadro de professores do ICES, mesmo com a experiência docente adquirida no AEE e nas diferentes formações acadêmicas concluídas, deparei com dificuldades e com outro desafio: lecionar em turma de EJA com alunos Surdos com e sem deficiência, com distintos níveis de domínio da Libras, diferentes comprometimentos físicos e intelectuais, dificuldades e potencialidades. A questão desafiadora não foi o perfil plural da turma, mas o fato de que, até aquele momento, o Instituto não contava com o serviço do Atendimento Educacional Especializado, fator que impossibilitava a busca por um apoio especializado na organização dos recursos de acessibilidade linguística e pedagógica.

Como profissional ouvinte da educação de Surdos há mais de 15 anos, atuando tanto no ensino quanto na interpretação-tradução, surgiram muitos questionamentos a respeito da garantia de Educação Escolar Bilíngue com atenção para o aluno Surdo com deficiências associadas. Minha primeira experiência com interpretação foi em contexto de sala de aula regular. Decurso em que irromperam minhas inquietações iniciais no contexto educacional de

Surdos, especialmente no que diz respeito à falta de acessibilidade e ao isolamento linguístico sofrido pelos alunos nas escolas comuns com ouvintes, além da atribuição equivocada relacionada à presença do intérprete educacional como o único e suficiente recurso de garantia para uma educação de Surdos de qualidade.

Com o passar dos anos, minha atuação profissional perpassou diferentes espaços e níveis educacionais, e, em todos eles, havia a presença de Surdos com deficiência. No entrelace das perspectivas acadêmicas e pessoais, já vivenciei situações em que professores desconsideravam o direito do aluno Surdo com deficiência intelectual de aprender Libras por considerar que o aluno não teria sucesso na aquisição da língua devido ao seu comprometimento cognitivo, no entanto, a imagem ali refletida era da própria limitação linguística do educador. Em outra ocasião, tive o desprazer de presenciar a retirada de um discente Surdo com paralisia cerebral e limitação motora de uma roda de conversa promovida com alunos Surdos sem deficiência, para que ele ficasse em uma mesa à parte colorindo gravuras infantis. Muitos outros exemplos (in)dignos de nota poderiam ser compartilhados, no entanto, nossa intenção não é listar experiências inquietantes, mas chamar atenção para essa realidade traçando um caminho de provocações sobre os direitos linguísticos dos estudantes Surdos com deficiência.

A academia nos forma para o trabalho com crianças Surdas, porém, quando a questão linguística é comprometida por uma deficiência ou mais, somos convidados a refletir sobre as nossas próprias limitações. Percebi que essa limitação está, a princípio, em uma formação inicial de educação de Surdos generalizada e que se mantém em um perfil de formação continuada sem destacar a discussão crucial sobre direitos linguísticos e a escolarização de estudantes Surdos com deficiência.

As limitações ligadas às questões atitudinais igualmente denunciam a carência por esse espaço de discussão. Por vezes, para esse público não há uma preocupação se a língua de sinais está sendo a centralidade da identificação, elaboração e organização dos recursos pedagógicos, não importa se suas potencialidades linguísticas estão sendo estimuladas. Afinal, para muitos, o aluno Surdo com deficiência faz parte de um grupo das múltiplas e complexas deficiências que se beneficiam apenas pelo “socializar-se”. De forma particular, desejo fornecer *insights* que desafiem esses entendimentos.

1.5 Organização e fundamentação da dissertação

Nosso trabalho está dividido em cinco capítulos. Neste primeiro capítulo (introdutório), apresentamos o tema, a divisão e a fundamentação da pesquisa, bem como as hipóteses, os objetivos e a metodologia utilizada. Situamos o lugar de fala da pesquisadora e as motivações que levaram ao presente estudo.

Em seguida, apresentamos, no capítulo intitulado “Estruturas conceituais: tecendo nossa base de debate”, evidências da relevância do presente estudo por meio da explanação de conceitos-chave necessários para nortear nossas discussões. Assim, nesse capítulo, são apresentadas sínteses conceituais dos temas: bilinguismo, Educação Bilíngue de Surdos, Surdos com deficiência, Educação Especial Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado.

Nosso terceiro capítulo, que traz como título “Políticas linguísticas na educação e a questão da Libras”, identifica como as ideologias linguísticas, socioantropológica e clínico-terapêutica motivam as políticas linguísticas educacionais e os seus efeitos nas construções identitárias Surdas também no contexto da pessoa Surda com deficiência. Para tal, o capítulo discorre especialmente sobre a contradição entre a visão da própria comunidade linguística e as escolhas políticas gerenciadas por representações ouvintes.

O quarto capítulo, “Educação bilíngue inclusiva de Surdos e os estudantes com deficiência”, busca traçar o perfil da modalidade na escolarização de estudantes Surdos com deficiência. As reflexões apresentadas chamam a atenção à demanda por políticas inclusivas para um ensino que dê conta não só da sua inserção efetiva no grupo e presença de profissionais bilíngues, mas que também respeite a diversidade sociolinguística do aluno Surdo com deficiência.

Por fim, o quinto capítulo traz como título “Formação linguística e implicações à prática docente no Atendimento Educacional Especializado”. Nele discutimos a formação linguística docente e o ensino bilíngue de alunos Surdos com deficiência, tendo em conta as necessidades linguísticas heterogêneas dos alunos Surdos com deficiência, além de analisar o perfil e as atribuições do docente para o Atendimento Educacional Especializado Bilíngue.

Nossos fundamentos teóricos encontram-se situados no campo aplicado inter e/ou transdisciplinar em estudos da linguagem, terreno que ultrapassa questões estritas aos estudos em teorias linguísticas (Signorini, 2015), configurando-se como o domínio ideal para discussões sobre os usos da linguagem em interface com ensino, especialmente em situações linguisticamente complexas, como o caso do aluno Surdo com deficiência.

Para tal, entendemos que refletir sobre Educação Bilíngue e formação especializada de professores nesse contexto requer o desenvolvimento de diferentes frentes teóricas nos campos das Políticas Linguísticas (Calvet, 2002, 2007; Lagares, 2018; Orlandi, 2007; Quadros, 2006; Severo, 2013; 2020; Silveira, 2020), da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006, 2009; Signorini, 2015), da Neurolinguística de orientação discursiva (Bordin; Freire, 2018; Coudry, 2008), das Políticas de Educação de Surdos (Campello; Rezende, 2014; Fernandes; Moreira, 2009, 2014; Perlin, 2003; Perlin; Skliar, 1998; Quadros, 2006, 2009, 2017, 2018; Strobel, 2008; Stumpf; Linhares, 2021), de Surdos com deficiência (Knoors; Vervloed, 2010; Kuchenbecker, 2011; Marins, 2015; Nelson; Bruce, 2019) e da Educação Especial Inclusiva (Capellini, 2004; Mendes, 2006, 2017; Padilha, 2017, 2018; Plaisance, 2015; Pletsch, 2009, 2020).

Portanto, balizada por esses campos teórico-metodológicos, fornecedores de base de conhecimento e oportunidades para o desenvolvimento de habilidades e disposições para docência de alunos Surdos com deficiência, alicerça-se a elaboração deste estudo, com um arcabouço teórico multirreferencial, sobre políticas linguísticas para uma educação linguística bilíngue para docentes no Atendimento Educacional Especializado.

2 ESTRUTURAS CONCEITUAIS: TECENDO NOSSA BASE DE DEBATE

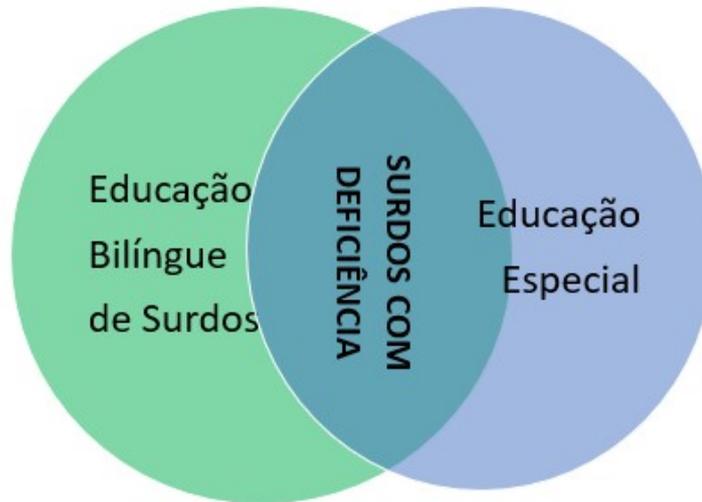
Em um país multilíngue e multicultural como o Brasil, uma educação que visa atender a todos (Brasil, 1988) precisa ser articulada por diferentes frentes que sejam voltadas para o atendimento e adequações necessárias às especificidades de públicos distintos. Neste sentido, o sistema nacional de educação se organiza a partir das conhecidas modalidades de ensino. Atualmente, as oito modalidades previstas na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) são: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Profissional e Tecnológica, a Educação do Campo, a Educação Indígena, a Educação Quilombola, a Educação a Distância e a Educação Bilíngue de Surdos. A modalidade Bilíngue de Surdos em letra de lei é definida como:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas [...] (Brasil, 2021).

A implementação de uma modalidade específica Bilíngue de Surdos na LDB é um realocamento da gerência da educação desse público, antes centralizada na modalidade da Educação Especial, onde havia pouco espaço para as vozes Surdas. Esse direito linguístico conquistado é resultado da luta de líderes e organizações coletivas Surdas, assunto que discutiremos no próximo capítulo. Como um campo em construção, a possibilidade de organizar a própria educação amplia os olhares para as demandas da diversidade do alunado surdo, como o caso dos alunos Surdos com deficiência.

Certamente, os alunos Surdos com deficiência, assim como os alunos ouvintes com deficiência, matriculados na rede regular de ensino têm o direito de serem assistidos pelos serviços e recursos da Educação Especial, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), apesar de não ser obrigatório. A ilustração a seguir corresponde, especialmente, a essa seguridade que a dupla condição garante a esses alunos frente aos princípios da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, regulamentada no Brasil por meio do Decreto 6.949, de 2009.

Figura 1– Esquema ilustrativo das modalidades educacionais envolvidas na educação de Surdos com deficiência



Fonte: Produção da autora.

É fato que o professor de Surdos, em áreas de Educação Especial, deve fornecer atendimento às necessidades educacionais especiais, considerando suas especificidades linguísticas. Nessa conjectura, faz-se oportuno discutir a formação linguística docente do professor para Atendimento Educacional Especializado Bilíngue, tendo em conta as construções linguísticas particulares dos estudantes Surdos com deficiência.

Em vista disso, os seguintes campos e concepções foram mobilizados: Políticas Linguísticas e as interferências propositais das leis linguísticas como instrumento de planejamento linguístico (Calvet, 2007), correlacionando com a área educacional de Surdos, a configuração da PL como uma gestão *in vitro* de demandas *in vivo*, em cuja dinâmica de aplicação destacamos a importância do professor como um dos agentes implementadores. Sobre o campo da PL, concordamos com Savedra e Lagares (2012, p. 16):

O interesse pelas questões que dizem respeito às políticas linguísticas está no centro de numerosas pesquisas situadas no âmbito não apenas da Sociolinguística e da Etnolinguística ou da Antropologia Linguística, mas também (e sobretudo) da Linguística Aplicada, ou nas pesquisas que abordam o fenômeno da linguagem pelo viés discursivo [...].

O segundo campo teórico operado foi o da Linguística Aplicada (LA) crítica e os estudos voltados às questões sociais emergentes (Moita Lopes, 2006). No âmbito das pesquisas sobre (com) formação de professores, a LA já consolidou o seu espaço, sendo pertinente convidá-la à nossa discussão tão específica, especialmente, pela recente ascensão e relevância social da temática. Em conformidade com Moita Lopes (2006), uma LA que visa falar à contemporaneidade deve considerar a multiplicidade de contextos sociais e as

construções identitárias de sujeitos. Seguindo essa linha argumentativa, a Linguística Aplicada que interessa à nossa pesquisa não é uma linguística aplicada ao solucionismo redundante, mas uma LA inter/transdisciplinar moldada à criticidade, que “reúne frentes de atuação e reflexão sobre a língua(gem) em uso nas práticas sociais, sobre teorização e política linguística, e sobre o impacto de tudo isso nessas mesmas práticas, inclusive as acadêmicas” (Signorini, 2015, p. 1).

E por fim a Neurolinguística de orientação discursiva (Bordin; Freire, 2018; Coudry, 2008; Padilha, 2018) foi elencada por entendermos que discutir a formação linguística docente e o ensino bilíngue de alunos Surdos com deficiência passa, necessariamente, pela questão acerca das possíveis implicações linguísticas provenientes das deficiências. Dessa forma, também como um campo interdisciplinar, as contribuições da Neurolinguística Discursiva (ND) são necessárias à nossa linha investigativa, pois, ao conceber o sujeito como social-discursivo, a ND tem sua construção sem inclinações organicistas, mas voltada às práticas comunicativas significativas.

Segundo Bordin e Freire (2018), apesar de o arcabouço teórico metodológico inicial ter sido voltado para situações de afasia, a ND tem fornecido múltiplas direções para explicar fatos da linguagem em adultos e crianças com deficiência. Pelos postulados da Prof.^a Dra. Maria Irma Hadler Coudry, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o debate descentraliza a patologia e passa a ser em torno de como explorar as potencialidades do sujeito para fornecer recursos de produção e interpretação para exercer a linguagem (Coudry, 2008).

Porém, antes de aprofundarmos as discussões de cunho interdisciplinar sobre educação linguística bilíngue para docentes no Atendimento Educacional Especializado de estudantes Surdos com deficiência, é preciso que resgatemos nossas concepções de bilinguismo, Educação Bilíngue de Surdos, Surdos com deficiência, Educação Especial Inclusiva e AEE.

2.1 Bilinguismo de Surdos

O bilinguismo ou multilinguismo resulta do contato linguístico entre diferentes comunidades linguísticas. Especificamente, o bilinguismo tem tido por longos anos a definição, inicialmente abordada por Bloomfield (1935), de ser o domínio de duas línguas por um indivíduo. No entanto, pesquisas têm comprovado que o bilinguismo enquanto prática linguística não segue um padrão único, mas “é complexo, multifacetado e dinâmico, não se

reduzindo à mera soma de línguas alternantes e bem delimitadas” (Pereira, 2011, p.16). Assim sendo, uma definição fechada sobre o bilinguismo não nos é possível, uma vez que tal prática é moldada por contextos sociopolíticos e ideológicos específicos (Savedra, 2009).

O conceito de bilinguismo vem acompanhado da designação das línguas envolvidas, denominadas como primeira (ou língua materna), que geralmente é a língua da família, e a segunda, a língua da comunidade (língua majoritária). Conforme Savedra (2009), a aquisição da segunda língua, a língua adquirida após a língua materna, pode ocorrer de forma espontânea, em ambientes informais, ou de forma instrucional, como em sala de aula. Ainda segundo a autora, os bilíngues conhecem suas línguas em níveis linguísticos diferentes a depender das suas demandas pessoais. Nessa linha de raciocínio, a linguista apresenta uma variedade de diferenças individuais, que podem resultar em diferentes estágios de bilinguismo, denominados por ela como bilingualidade.

[...] o bilinguismo é um fenômeno relativo, que define uma condição particular de uso de duas línguas. Esta condição, estabelecida pelos diferentes contextos de aquisição e domínios funcionais de usos linguísticos não é estável. Ela se modifica na trajetória de vida dos indivíduos bilíngues, sugerindo diferentes estágios de bilingualidade, que são determinados pelo uso de ambas as línguas em diferentes ambientes comunicativos: familiar, social, escolar e profissional (Savedra, 2009, p. 137).

Em outras palavras, os indivíduos podem utilizar uma língua na escola, outra em casa, outra nas situações de lazer, não apresentando obrigatoriamente o mesmo nível de proficiência em todos os ambientes em que circula. Essa natureza multidimensional, semelhantemente estudada por Harmers e Blanc (2000), afasta o bilinguismo da redundante definição como domínio/proficiência de mais de uma língua, aproximando-o de uma compreensão enquanto diferentes classificações de indivíduos bilíngues. Segundo Harmers e Blanc (2000), quanto à competência, por exemplo, podemos ter duas classificações de bilinguismo; o balanceado (no qual o indivíduo apresenta competência equivalente em ambas as línguas) e o dominante (em que a competência se sobressai em uma das línguas).

Sob o mesmo ponto de vista, Grosjean (1997) já fomentava em seus estudos o entendimento de que a proficiência linguística não é o único critério para avaliar e classificar o bilinguismo, sendo rara a situação bilíngue com fluência plena em ambas as línguas. Dentre as múltiplas práticas linguísticas, conforme o estudioso, é comum encontrar bilíngues que só sabem ler e escrever em um de seus idiomas ou cuja fluência é reduzida em um idioma, ou até mesmo quem pode falar apenas sobre um assunto particular em uma das suas línguas (Grosjean, 1997).

Silva (2018), em consonância com os estudos de Grosjean (1997, 2008), ao investigar os perfis linguísticos de Surdos bilíngues do par Libras-português, constatou que o bilinguismo desses sujeitos, um bilinguismo de minoria, configura-se como bilinguismo complementar. Respondendo ao molde da complementaridade, a Libras é a língua utilizada nos contextos sociais e o português escrito é utilizado para acessar a leitura e a comunicação quando não há a possibilidade de uso da Libras. A saber, é comum encontrar Surdos que não dominem a escrita da língua portuguesa; isso acontece, por exemplo, devido às metodologias de ensino inadequadas que lhes são oferecidas, muitas de base oralista e não visual (Fernandes, 2007; Pereira, 2014; Quadros; Schmiedt, 2006).

Geralmente, as crianças pertencentes às comunidades linguísticas minorizadas são especialmente propensas à exposição à sua primeira língua em seus lares, pois as comunidades e os espaços educacionais externos muitas vezes não estão prontos para recebê-las em ambientes linguísticos acolhedores. No entanto, com as crianças Surdas, essa lacuna linguística não é apenas inversa, mas muitas vezes está presente em ambos os contextos. Apenas uma pequena porcentagem de Surdos nasce e cresce com acesso à Libras por meio da convivência familiar desde a tenra infância.

Efeitos negativos na linguagem são observados quando a aquisição da língua de sinais é atrasada (Quadros, 2009), o que, infelizmente, ainda é a maioria dos casos das crianças Surdas filhas de pais ouvintes que, por sua vez, não recebem orientação e suportes de encaminhamentos para estimulação linguística precoce de seus filhos. Ainda assim, conforme Stumpf e Linhares (2021, p. 105), “a Libras, mesmo que adquirida tardiamente, poderá vir a ser/tornar-se L1 do surdo pela possibilidade de acesso natural, sem impedimentos físicos, com oferta de modos mais eficientes de expressar pensamentos, desejos e sentimentos, fazendo a comunicação fluir de maneira espontânea”.

Quadros (2017) abordou essa questão sob a ótica da herança linguística que, de modo geral, no caso de crianças Surdas, não é transmitida por meio de suas famílias. Na verdade, quando as crianças nascem em uma família Surda, elas herdam a Libras diretamente de seus pais. No entanto, a maioria dos Surdos herdará a Libras de outros Surdos por meio da convivência com o povo Surdo.

Uma característica peculiar do tipo de bilinguismo vivenciado pelos Surdos é a não territorialidade de sua primeira língua. Conforme Quadros (2019), não é possível localizar geograficamente a Língua Brasileira de Sinais, porque seus sinalizantes, que podem ser surdos ou ouvintes, estão distribuídos por todo o país. Consequentemente, a biculturalidade é um outro forte traço desse contexto bilíngue (Monteiro, 2014).

Uma vez que os Surdos interagem com duas comunidades, ouvinte e Surda, que usam línguas com *status* linguísticos diferentes, sendo uma de maioria (português) e outra de minoria (Libras), eles vivenciam um constante intercâmbio cultural. Não é possível, ou mesmo desejável pela comunidade, evitar o contato com o mundo ouvinte, posto que, como apontado anteriormente, as primeiras experiências comunicativas do sujeito Surdo são em um núcleo familiar composto por pessoas ouvintes não sinalizantes. Como um espaço de negociação, em contato com a cultura ouvinte, os processos de desenvolvimento intercultural do Surdo, coletivo ou individual, vislumbram troca e diálogo, benefícios e aprendizagens mútuas de forma igual e plural (Fernandes; Moreira, 2009; Perlin; Strobel, 2006). Entretanto, historicamente tais relações têm sido carregadas de tensões, em uma área de luta que levou as comunidades Surdas a se legitimarem como minorias linguísticas com aspectos culturais próprios (Monteiro, 2014).

Outro fator particular é a constituição do bilinguismo de Surdos por duas línguas de modalidade distintas, diferenciando-o do bilinguismo mais comum, o unimodal (no qual as línguas envolvidas são de modalidades compatíveis, como o bilinguismo português-ínglês de base sonora). Nesse sentido, a língua portuguesa (LP), como uma língua de modalidade oral-auditiva, ou seja, que tem como canal de produção linguística a oralidade e recepção a audição, não corresponde à maneira natural de aprendizagem dos discentes Surdos.

Sobre isso, Quadros (2009, p.22) provoca retoricamente: “é possível o surdo adquirir de forma natural a língua falada, como acontece com a criança que ouve?”. Pesquisas comprovam que o português, como uma língua de contato, deverá fazer parte da Educação Bilíngue de Surdos, contudo, na modalidade escrita, uma vez que o enfoque aos treinos fonoarticulatórios para aquisição da sua modalidade oral não se delinea como um processo natural.

Diferentemente, a Libras, por conceber sua recepção linguística através do canal visual e sua produção por meio dos gestos em uso do corpo e expressões faciais, atende aos requisitos de substituição da audição pela visão, possibilitando dessa forma aquisição natural e conforto linguístico aos seus usuários. Decerto, compreender a bimodalidade do bilinguismo de Surdos é primordial na elaboração de intervenções linguísticas educacionais (Fernandes; 2007; Müller; 2016).

Fatores contextuais ou situacionais referentes ao bilinguismo dos Surdos brasileiros podem ser mencionados a partir do mapeamento feito por Quadros *et al.* (2018). Em síntese, quanto ao contexto de aquisição da linguagem, a pesquisa apontou que “80% dos surdos tiveram acesso à língua de sinais após os quatro anos de idade e, desse número, 65%

desenvolveram a aquisição da linguagem entre os 4 e 18 anos, isto é, em idade escolar” (Quadros *et al.*, 2018, p. 133).

Outro informe presente na pesquisa dos autores, importante para esse ponto das nossas reflexões, refere-se à frequência da utilização da Libras e da Língua Portuguesa pelos participantes Surdos. Após serem indagados sobre esse contexto, 79% afirmaram que usam a Libras com mais frequência, seguida da língua portuguesa na modalidade oral com 11% e sua modalidade escrita com 4%. Apenas 6% responderam que utilizam as duas línguas com frequência equivalente. Saliente-se ainda que os partícipes declararam utilizar a Libras em todos os seus contextos de convívio social, com porcentagens de uso de 30% na escola, 27% no lazer, 23% no ambiente profissional, 18% nos lares e 1% em associações e igrejas (Quadros *et al.*, 2018).

Apesar das variáveis na prática linguística, os cidadãos bilíngues, Surdos e ouvintes, têm em comum o direito de obter uma educação adequada, ajustada às suas experiências linguísticas bilíngues. Para esse fim, a educação se entrelaça com o direito humano de usar sua própria língua. Isso coloca a educação bilíngue frente ao desafio de proporcionar uma educação intercultural, planejada de forma a valorizar igualmente as línguas envolvidas, observando o direito do aluno de obter a instrução educacional em sua primeira língua. Consequentemente, a educação bilíngue deve ser pensada a partir do sujeito bilíngue, e não simplesmente a partir do ensino da língua pela língua.

Uma vez apresentado, mesmo que brevemente, o conceito de bilinguismo de Surdos, passaremos a definições conceituais inerentes ao campo da Educação Bilíngue de Surdos com e sem deficiência.

2.2 Educação Escolar Bilíngue de Surdos

Quadros (2009), ao discutir o processo de aquisição da linguagem da criança Surda, direciona-nos à compreensão de que não há nenhum impedimento de ordem biológica que os diferencie do processo de aquisição da linguagem das crianças ouvintes, ou seja, crianças Surdas que aprendem a língua de sinais desde cedo também passam pelas mesmas etapas de aquisição da linguagem que crianças ouvintes. Dessa forma, pode-se afirmar que o potencial linguístico é o mesmo em ambos os indivíduos. No entanto, a falta de acesso à linguagem desde a tenra infância é o grande fator prejudicial ao desenvolvimento linguístico do público Surdo.

Considerando-se que 95% dessas crianças crescem em ambientes ouvintes monolíngues (Fernandes; Moreira, 2014), raramente elas terão as mesmas oportunidades de aquisição da linguagem por meio das interações familiares. Por vezes, levados pela não aceitação da surdez ou pela falta de informação, os pais optam inicialmente pela exposição de seus filhos à estimulação linguística com foco na fala oral. Porquanto a limitação de acesso a uma língua compatível com sua forma de aprender e a baixa interação com pares linguísticos acaba refletindo em atrasos na aprendizagem, não inerentes à condição física de não ouvir, mas da falta de *input* linguístico adequado que lhe possibilitaria desenvolver os aspectos cognitivos e linguísticos por meio de sua língua natural (Quadros, 2009).

Daí a importância de promover espaços escolares onde a língua de sinais seja a língua de instrução e interação, presente em todas as atividades escolares e extracurriculares, além, é claro, da presença de professores Surdos e professores bilíngues modelos. Portanto, a escola passa a ter um importante papel na garantia de um direito humano linguístico básico, a educação bilíngue (Fernandes, 2007; Stumpf; Linhares, 2021).

A Educação Bilíngue de Surdos é uma modalidade educacional planejada e desenvolvida em duas línguas, tendo a Libras enquanto primeira língua e o português, na modalidade escrita, como segunda língua. Os espaços de educação bilíngue são aqueles “em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (Brasil, 2005). Em conformidade com a Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esse modelo de ensino poderá acontecer em escolas bilíngues específicas de Surdos, em classes bilíngues que funcionam em escolas inclusivas com ouvintes, mas que seguem em sua organização o modelo da escola bilíngue de Surdos, em escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de Surdos, modelo adotado especialmente em cidades com baixa matrícula de estudantes Surdos (Stumpf; Linhares, 2021).

Acresce que, na Educação Bilíngue de Surdos, os conteúdos e disciplinas escolares do currículo comum são os mesmos das escolas para ouvintes. Diferenciais que podemos destacar estão na presença da disciplina de Libras com metodologia de ensino de primeira língua, do ensino do português escrito com metodologia de ensino de segunda língua, a valorização das Artes e Literatura Surda e o ensino da Escrita de Sinais, proporcionando, além do aprendizado, valorização e circulação da língua de sinais, a promoção da identidade linguística da comunidade Surda escolar (Stumpf; Linhares, 2021). Quanto ao período de oferta, a LDB enfatiza que a “educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida” (Brasil, 2021).

As unidades escolares em que esses sujeitos estiverem matriculados, sejam eles quais forem, deve garantir plena acessibilidade a um sistema de ensino que traga em sua base a valorização da sua identidade cultural, língua e valores. Nesse sentido, o modelo educacional bilíngue de Surdos reconhece em seu currículo a centralidade da língua de sinais e o ensino-aprendizagem através da visualidade, concebe a cultura Surda como base de organização no ensino e admite em seu quadro professores e funcionários bilíngues, sempre valorizando a presença de agentes Surdos em todas as ações, etapas, níveis e modalidades (Stumpf; Linhares, 2021).

Segundo a Federação Mundial de Surdos (WFD), a educação bilíngue é a única maneira de as crianças Surdas terem oportunidades iguais de forma a permitir que se tornem cidadãos plenos (WFD, 2011). Logo, conseqüentemente, é possível instigar reflexões sobre as oportunidades educacionais e cidadãs daqueles que, dentro desse grupo, podem apresentar práticas linguísticas ainda mais particulares, como o caso dos Surdos com deficiência.

2.3 Surdo com deficiência

Por vezes, a sociedade tem dificuldade em ver a pessoa antes da sua deficiência. Acreditamos que a hesitação em assistir o Surdo com deficiência na sua diferença provenha desse posicionamento, pois, se assim não fosse, não haveria dissensão em contemplá-lo nas discussões sobre a garantia dos direitos linguísticos e da construção identitária do povo Surdo. E aqui não nos referimos à abordagem generalista, pois, de fato, inegavelmente, os Surdos com deficiência fazem parte do povo Surdo. No entanto, referimo-nos a um olhar sobre suas especificidades, contemplando tanto a singularidade linguística resultante do bilinguismo bimodal⁸ como as possíveis implicações que as deficiências podem acarretar na relação da linguagem e pensamento, capacidade comunicativa e desenvolvimento linguístico dos estudantes.

A Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como a mais importante lei educacional brasileira, além de reconhecer o direito dos Surdos de manterem a sua identidade linguística e cultural em uma escolarização específica para Surdos, reconhece a pluralidade desse grupo linguístico. Como citado no início do presente capítulo, entre os contemplados na modalidade educacional estão os alunos “surdo-cegos, com deficiência

⁸ Bilinguismo constituído por duas línguas de modalidades distintas, no caso dos surdos, a língua de sinais na modalidade gesto-visual e a língua portuguesa na modalidade escrita.

auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas” (Brasil, 2021).

Com isso, os alunos com deficiência pertencentes ao povo Surdo descortinam olhares sobre o seu direito à inclusão, o respeito pela diversidade, pelo desenvolvimento de habilidades linguísticas e pelo direito à sua identidade. Salienta-se que se define como pessoa com deficiência, conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/2015, “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Segundo Stumpf e Linhares (2021, p. 189), os estudantes Surdos e Surdocegos com deficiências associadas à surdez deverão ser “incluídos na educação bilíngue de surdos, por meio de estratégias educacionais específicas que atendam à especificidade de cada criança”. Os autores apontam possíveis características referentes aos impedimentos de longo prazo em alunos Surdos, sendo elas:

- I. *Físico-motores*: estudantes surdos que apresentem impedimentos referentes às funções e estruturas corporais que afetam a mobilidade e/ou o movimento e/ou a comunicação, com demanda para uso de sistemas comunicacionais, recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva para acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares.
- II. *Intelectuais*: estudantes surdos que apresentem impedimentos referentes aos *déficits* nas funções intelectuais e no comportamento adaptativo manifestados nos domínios conceitual, social e prático da vida.
- III. *Mentais*: estudantes surdos que apresentem impedimentos referentes aos transtornos mentais que justifiquem a oferta de serviços de atendimento educacional especializado, considerada a possibilidade de articulação dos sistemas de ensino com a área da Saúde e outras que se fizerem necessárias.
- IV. *Múltiplos*: estudantes surdos que apresentem impedimentos referentes à associação de dois ou mais impedimentos, requerendo apoios, serviços e recursos para acessibilidade ao currículo e ao espaço escolar (Stumpf; Linhares, 2021, p. 188).

Pesquisas em contexto internacional (Knoors; Vervloed, 2010; Nelson; Bruce, 2019) apontam que a complexidade da união das duas condições distintas em um único sujeito torna ainda maiores os desafios para que a escolarização de alunos Surdos com deficiência seja ofertada em um ambiente linguístico seguro. As demandas específicas para garantia dos seus direitos linguísticos estão cruzadas com as possíveis implicações das deficiências associadas.

Os estudantes Surdos com deficiência geralmente precisam de serviços educacionais além daqueles oferecidos para estudantes sem deficiência (Bruce; Dinatale; Ford, 2008; Knoors; Vervloed, 2010). As possíveis consequências das deficiências podem

afetar uma variedade de áreas, incluindo o desenvolvimento das habilidades comunicativas, além de outros comprometimentos, podendo estes, como citado, ser de natureza física, sensorial, intelectual e de comportamento social (Brasil, 2015), resultando em necessidades educacionais significativas e únicas para cada estudante.

Os alunos Surdos com deficiência variam em relação a limitações individuais, necessidades linguísticas e potencialidades. Dessa forma, a avaliação diagnóstica deve ser realizada por profissionais especializados, preferencialmente Surdos e/ou bilíngues, das diversas áreas intersetoriais necessárias, sempre tendo a língua como a centralidade de todo o processo, inclusive na avaliação, seja em áreas da educação, linguística, saúde, psicologia ou serviço social. Para tal, é imprescindível que sejam respeitadas e seguidas as formas de comunicação utilizadas pelo discente (Knoors; Vervloed, 2010).

Ademais, baseada no modelo social⁹ da deficiência, a concepção atual concebe a falta de acessibilidade e o não atendimento às necessidades funcionais de uma pessoa como a real deficiência. Ou seja, a deficiência é resultante de uma lacuna da sociedade e do Estado que não estão preparados para receber o indivíduo que apresente limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial.

Não apenas com um olhar no aspecto biológico, mas para além, a atenção à diferença e à inclusão desses estudantes infere a construção de ações que promovam condições de acesso à educação básica bilíngue, participação e aprendizagem, tecidas pelo respeito à sua identidade linguística, cultura e modo particular de vivenciar o mundo. É necessário reconhecer as diferenças decorrentes das deficiências como parte da diversidade do povo Surdo, de forma a promover a valorização de suas diferenças individuais com vistas à igualdade de oportunidades. Como qualquer cidadão com deficiência, ao Surdo com deficiência deve ser assegurado o direito de acesso a um sistema educacional bilíngue inclusivo (Brasil, 2015; Nelson; Bruce, 2019).

2.4 Educação Especial Inclusiva

Por um longo período, nascer com deficiência significava condenar-se a uma vida à margem da sociedade, ao abandono ou isolamento e até à morte, dependendo da comunidade em que nascia. Na Antiguidade, muitas foram as tentativas de apagamento desse

⁹ O modelo social da deficiência, que surgiu no Reino Unido em 1960, está estruturado em contraste ao modelo médico da deficiência. O modelo médico concebe as lesões, doenças ou limitações físicas como a principal causa da desigualdade social e das desvantagens experimentadas pelas pessoas com deficiência, ignorando a estrutura social e seus efeitos de opressão e marginalização (Bampi; Guilhem; Alves, 2010, p. 1).

público considerado imperfeito e indesejável. Desmascarada a crença de que “o deficiente não pode ser educado”, iniciou-se a educação desse público de forma segregada, separada dos demais alunos, em escolas ou em turmas especializadas, em um sistema paralelo ao sistema regular de ensino (Mendes, 2006; Plaisance, 2015). Conforme Mendes (2006, p.2), essa segregação “era baseada na crença de que eles seriam mais bem atendidos em suas necessidades educacionais se ensinados em ambientes separados”.

No Brasil, em 1988, influenciada pelo movimento mundial de combate à discriminação de minorias, a Constituição Federal, em seu artigo 208, preceitua que os alunos com deficiência devem ser incluídos em escolas regulares junto aos alunos sem deficiência. Para essa nova prática escolar, o conceito de diferença deve ser valorizado (Capellini; Fonseca, 2017). De acordo com Capellini (2004), com a mudança da postura segregativa para o princípio de inclusão, as escolas inclusivas se propõem a ensinar a todos os alunos, dando-lhes oportunidades iguais, de forma a valorizar a diversidade.

Para tal, a Educação Inclusiva passa a ser apoiada pela Educação Especial ao lidar com alunos com deficiência. Diante disso, a Educação Especial deixa de ser substitutiva à escolarização na rede regular de ensino, para ter como principal atribuição disponibilizar serviços para identificação e eliminação de barreiras que possam dificultar o acesso ao aprender do aluno com deficiência (Macena; Justino; Capellini, 2018; Mendes, 2006).

Nos anos seguintes, foram elaboradas importantes diretrizes para a Educação Especial, e aqui destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Conforme a política, a Educação Especial assume a postura de transversalidade, ou seja, “perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, com vistas a assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 14), disponibilizando serviços e recursos próprios (Camargo; Gomes; Silveira, 2016; Mendes, 2006).

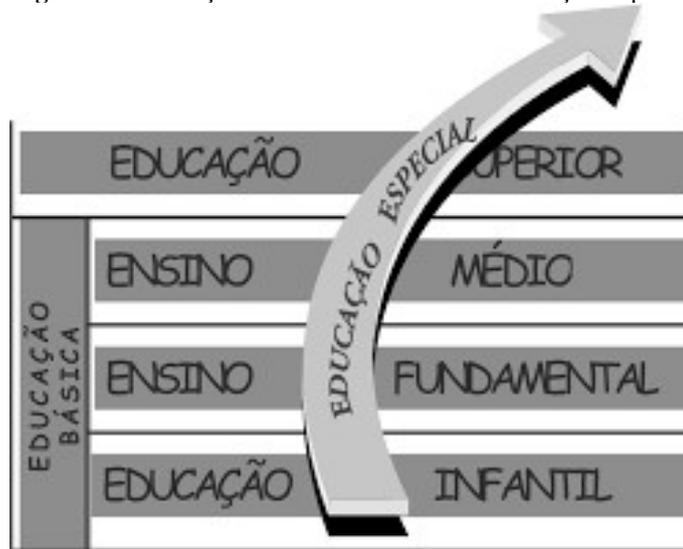
Em síntese, primordialmente, a Educação Especial visa combater entraves que limitam ou impedem o pleno acesso dos alunos com deficiência à educação. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva compromete-se com a orientação dos sistemas de ensino para promoção de respostas às necessidades educacionais especiais dos estudantes, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística,

arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8).

A transversalidade da educação especial é representada pela figura a seguir:

Figura 2 – Ilustração da transversalidade da Educação Especial



Fonte: Blattes (2006).

Da mesma forma, a condição primária do direito à educação em um sistema escolar inclusivo, com a presença de recursos para eliminação de entraves que impossibilite a plena participação dos estudantes com deficiência, está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu art. 58, ao entender a Educação Especial como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

Outro dispositivo que reafirma a educação como um direito da pessoa com deficiência que deve ser garantido ao longo da vida e em todo o sistema educacional é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Para tal, conforme o capítulo IV, art. 28, devem ser articuladas:

IV – oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII – participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI – formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (Brasil, 2015).

Para atender esse novo contexto, surgem demandas de formação de professores regulares, para o ensino na sala de aula comum, e de professores especializados, para a atuação no Atendimento Educacional Especializado. Com isso, a formação docente com foco na inclusão educacional de pessoas com deficiência passa a representar grandes desafios para as formações institucionalizadas que, por sua vez, devem gerar conhecimentos que suscitem novas atitudes, capacitando-os para a compreensão de situações complexas de ensino (Pletsch, 2009).

Ressalta-se que, conforme Camargo, Gomes e Silveira (2016), o atendimento à Educação Especial tornou-se uma política nacional prioritária, e, na visão das estudiosas, “o atendimento educacional especializado é uma política pública basilar no fortalecimento e na implementação e organização dos serviços da educação especial” (Camargo; Gomes; Silveira, 2016, p. 21).

2.5 Atendimento Educacional Especializado

O AEE tem como objetivo auxiliar os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação para que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva seja uma realidade. Assim, o Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial que atua dentro da escola comum com o objetivo de apoiar e viabilizar o acesso do estudante com deficiência a uma educação de qualidade, em igualdade de condições com os demais estudantes (Capellini, 2004).

Por suas diretrizes legais, o serviço é compreendido como:

[...] o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Segundo Camargo, Gomes e Silveira (2016), a oferta do AEE, enquanto um direito básico, deve acontecer de forma prioritária nas Salas de Recursos Multifuncionais¹⁰ (SRM) da própria escola. Uma outra possibilidade apontada pelas pesquisadoras é que o AEE aconteça em uma escola do entorno (Camargo; Gomes; Silveira, 2016).

“As atividades desenvolvidas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum” (Brasil, 2008, p.16). Enquanto na classe regular o aluno recebe a escolarização por meio de um currículo comum a todos, no AEE as suas especificidades serão atendidas de forma individualizada. Com vistas à conquista da autonomia e independência do aluno, no momento do atendimento o professor especializado irá dispor de estratégias e recursos pedagógicos planejados a partir da avaliação prévia das especificidades de cada estudante.

Esse entendimento distancia a ideia de que o AEE seja uma espécie de reforço escolar. Portanto, é importante compreender que a função do AEE não é auxiliar o aluno a fazer as atividades requeridas no currículo da sala de aula comum, mas sim “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008, p. 10).

O AEE é ofertado em todas as modalidades da educação, o que não possibilita ser um serviço formatado em um parâmetro único, mas pode ser moldado a depender da realidade de cada contexto situacional. Nesse sentido, o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola (Brasil, 2011), respeitando aspectos sociais, culturas locais, línguas e valores compartilhados nos espaços educacionais em que atuará enquanto serviço, como acontece na educação indígena e quilombola. Essa mesma perspectiva organizacional de adaptação às demandas locais é aplicável às leis e diretrizes de funcionamento do serviço nas esferas municipais e estaduais.

Sobre os docentes, para atuar no AEE o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial (Brasil, 2009). No entanto, para além dos perfis almejados, Matos e Mendes (2015) problematiza as diversas funções atribuídas a este profissional. Tais atribuições encontram-se dispostas na resolução do MEC de nº 4, de 2009, e são listadas no esquema a seguir:

¹⁰ Conforme o Decreto 7611/2011, as Salas de Recursos Multifuncionais “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (art. 4, § 3º).

Figura 3 – Atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado



Fonte: Produção da autora.

Em síntese, para Matos e Mendes (2015), há demandas de formação de professores para o ensino especializado que ultrapassem o aspecto generalista. As pesquisadoras defendem a capacitação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado como fundamental para garantia da qualidade da educação dos alunos com deficiência.

2.6 O Atendimento Educacional Especializado e a Educação de Surdos: qual a relação?

Decerto, atualmente, pensar em escolas de Surdos desconsiderando a possibilidade da presença do Atendimento Educacional Especializado é menosprezar as demandas educacionais dos membros com deficiência da comunidade. O que de fato não é uma possibilidade, uma vez que a legislação norteadora para escolarização específica e bilíngue de Surdos dispõe a garantia da presença de “serviços de apoio educacional

especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue”, quando necessário (Brasil, 2021).

Porém, destacamos que a presença do AEE na escolarização de alunos Surdos não configura uma ação inédita. Desde 2008, na perspectiva da educação inclusiva em escola comum com ouvintes, independentemente de com ou sem deficiência, o ensino de Libras e do português acontece em contraturno, em salas de recursos multifuncionais, no Atendimento Educacional Especializado (Jesus, 2016).

No entanto, sua formulação tem gerado grande resistência por parte da comunidade de educadores e pesquisadores Surdos (Jesus, 2016), especialmente, pela concepção da surdez presente no discurso dos documentos que norteiam as ações do programa. A concepção pode ser identificada desde o título do manual, “Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez” (Alves; Ferreira; Damázio, 2010), retornando à ideia da deficiência sensorial, da surdez como algo negativo a ser compensado.

O AEE/PS, sigla como passou a ser conhecido o Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez, é dividido em três diferentes momentos didático-pedagógicos: o primeiro é o AEE em Língua Brasileira de Sinais – Libras; o segundo é o AEE para o ensino de Libras como primeira língua; e, por fim, o AEE para ensino de português, todos em contraturno. Ou seja, nessa proposta educacional os alunos Surdos estudam no turno comum em salas de aulas inclusivas com ouvintes, contando com a presença do intérprete, e frequentam a escola em contraturno para acessar o serviço do Atendimento Educacional Especializado em três momentos estruturados de forma pedagogicamente distinta (Ferreira, 2011).

No modelo idealizado pela Educação Especial Inclusiva, o AEE em Libras tem como objetivo fornecer um acompanhamento do conteúdo curricular baseado na língua de sinais. Nesse momento os professores do AEE devem trabalhar com os professores regulares para encontrar informações sobre os alunos Surdos e traçar as melhores estratégias de ensino. Por sua vez, o AEE para o ensino de Libras como primeira língua deve ser conduzido preferencialmente por professores Surdos. Durante esse momento didático-pedagógico, o planejamento é pautado por avaliações do nível de domínio do aluno em sua língua. Já o AEE para o ensino de português como L2 permite aos alunos conhecer e utilizar a língua através da produção escrita dos mais diversos tipos de texto. Há orientações de parcerias com professores de sala de aula comum e Libras para pesquisas sobre termos específicos de conteúdo do currículo, sempre valorizando o uso de recursos visuais (Damázio, 2007; Ferreira, 2011).

De fato, trata-se de uma proposta bonita, organizada e repleta de termos provenientes da educação de Surdos, mas que requer um olhar crítico e reflexivo na posição ideológica expressa nas entrelinhas dos seus documentos norteadores e práticas. Podemos citar, por exemplo, o caso do valor dado à Libras dentro do programa, que é explícito ao determinar que, “no momento do AEE para o ensino da língua portuguesa escrita, o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado” (Alves; Ferreira; Damázio, 2010, p. 20), indo na contramão das orientações de renomados linguistas representantes da comunidade Surda, como as pesquisadoras Quadros e Schmiedt (2006) e Fernandes (2007).

A concepção errônea de lente patológica continua sendo identificada em publicações posteriores:

A educação inclusiva para pessoa com surdez (doravante PS) consiste em um movimento educacional de âmbito mundial envolvendo ações socioculturais, políticas, psicológicas, educacionais e pedagógicas desenvolvidas para garantir o direito de esses seres humanos estarem juntos nos diversos ambientes – **independente do seu déficit, falta, falha, insuficiência ou deficiência sensorial** – nos quais devem conviver, aprender e participar, sem nenhum tipo de preconceito ou discriminação (Alves; Damázio, 2016, p.107, grifo nosso).

De forma totalmente contrária aos Estudos Surdos¹¹ (Bauman; Murray, 2014; Ladd, 1999), os autores do principal manual orientador às práticas pedagógicas no AEE para pessoa com surdez (Alves; Ferreira; Damázio, 2010) assumem uma posição antagônica ao conceito de construção de identidade com base na língua como patrimônio cultural linguístico, além de defender o aprendizado da língua oral como primordial para o seu desenvolvimento cognitivo, desprestigiando a língua de natureza visual-gestual. Na visão dos pesquisadores, é preciso:

[...] termos a certeza de que os processos perceptivos, linguísticos e cognitivos das PS poderão ser estimulados e desenvolvidos, tornando-as sujeitos capazes, produtivas e constituídas de várias linguagens, com potencialidade para adquirir e desenvolver não somente os processos visuais-gestuais, mas também ler e escrever as línguas em seus entornos e, se desejar, também falar. Isso nos faz pensar num sujeito com surdez não reduzido ao chamado mundo ‘surdo’, com a identidade e a cultura ‘surda’, mas numa pessoa com potencial a ser estimulado e desenvolvido nos aspectos cognitivos, culturais, sociais e linguísticos, mas também na forma de aquisição e produção de conhecimentos (Alves; Damázio, 2016, p.111).

¹¹ Segundo Bauman e Murray (2014, p. 67), o “campo acadêmico dos Estudos Surdos é composto de abordagens interdisciplinares para a exploração de indivíduos Surdos, comunidades e culturas, e como eles evoluíram dentro de um contexto maior de poder e ideologia”.

No tocante à educação em escolas bilíngues, há resistência por parte de defensores do AEE/PS (Alves; Damázio, 2016; Ferreira, 2011), argumentando que as visões inclusivas convencionais são as propostas educacionais mais adequadas. Conforme os estudiosos, o AEE é um serviço satisfatório que pode oferecer ensino nas duas línguas envolvidas na Educação Bilíngue de Surdos, uma vez que a Educação Inclusiva não delimita fronteiras.

Sobre isso, Ferreira (2011) reproduz o entendimento de que o chamado “mundo Surdo” cria campos que distanciam os alunos das relações mútuas e do pleno desenvolvimento de habilidades emocionais, cognitivas e sociais. De acordo com Alves e Damázio (2016, p. 134), “é preciso refutar as propostas de educação de alunos com surdez que não sejam inclusivas, pois discriminam e colocam esses alunos em escolas de ‘surdos’, ou seja, em ambientes educacionais à parte dos demais”.

Diante do exposto, fica evidente a necessidade de uma reformulação nas bases conceituais do programa, uma vez que a LDB, ao adicionar o princípio “XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva”, em seu artigo 3º, elimina completamente a classificação do povo Surdo pela lente patológica da perda auditiva. A alteração da LDB, pela Lei 14.191/2021, em sua totalidade, endossa oficialmente às pessoas Surdas com deficiência o direito à escolarização contemplada pelas modalidades educacionais Bilíngue e Especial, ao reconhecer que haverá casos de necessidade da presença do AEE, serviço da Educação Especial.

Para que esse direito seja colocado em prática, é necessário haver espaços de discussões para planejamentos de políticas linguísticas de cunho educacional coerentes com as ideologias defendidas pelas comunidades Surdas, assunto que abordaremos no capítulo a seguir.

3 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NA EDUCAÇÃO E A QUESTÃO DA LIBRAS

Segundo Calvet (2002, p. 133), a política linguística (PL) é “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social e o *planejamento linguístico*, a implementação concreta de uma política linguística”. Entretanto, a definição desses conceitos não é tão simples quanto parece, uma vez que, quando tratamos de intervenções sobre uma língua, estamos nos referindo a intervenções sobre um povo, “especialmente quando pensamos nas numerosas situações nas quais a dominação social se lê na dominação linguística” (Calvet, 2002, p. 46). Conforme Fiorin (2009), a política tem relação direta com o poder, igualmente “não há possibilidade de se ter língua que não esteja afetada desde sempre pelo político” (Orlandi, 2007, p. 8). Portanto, partindo das observações desses autores, poder, língua e política em nosso campo são conceitos imbricados.

No contexto dos Surdos, por exemplo, decisões sobre a Língua Brasileira de Sinais, quando tomadas a partir da lente monolíngue e normalizadora de formuladores ouvintes, trazem em seu planejamento ações que desconsideram a existência das diferentes identidades e das práticas linguísticas e culturais dessa comunidade. Mesmo com inúmeros trabalhos que contestam esse tipo de gerência das decisões sobre a Libras, a comunidade Surda permanece, ainda que em resistência, como uma minoria linguística oprimida e manipulada pelas decisões políticas que emergem da percepção ouvintista. Com efeito, em um cenário altamente complexo, a língua passa a ser vista como uma ferramenta compensatória à incapacidade de ouvir, promovendo uma visão do Surdo inferior ao ouvinte, acarretando a produção de sistema de marginalização. Sem dúvida, tal cenário coloca a política linguística e seu planejamento como protagonista do conflito linguístico que, atualmente, tem como palco principal a educação (Lodi, 2013; Müller, 2013).

De fato, as PL não são uma questão específica da contemporaneidade, porém o olhar teórico sobre essa prática é considerado recente, tendo como marco inicial os processos de descolonização de parte do continente africano, após o fim da Segunda Guerra. As novas nações apresentavam grande diversidade de línguas, deflagrando que a prática de imposição de uma hegemonia linguística era uma realidade ameaçada. Diante disso, a independência das colônias demandava considerações não apenas a respeito dos aspectos políticos, mas também da marcante heterogeneidade linguística da população. Portanto, fazia-se necessário um olhar científico sobre os possíveis entraves que o plurilinguismo poderia acarretar ao desenvolvimento das nações recém-constituídas e, especialmente, a ameaça ao poder. Objetivando resolver tais “problemas linguísticos” é que surge, na segunda metade do século

XX, a Política Linguística, enquanto campo de estudo. Com fins de normalização das línguas, seus princípios conceituais entendiam a diversidade linguística como impedimento à promoção de uma identidade nacional, sendo necessário pensar em uma padronização das línguas (Calvet, 2007; Lagares, 2018).

Nesse contexto pós-colonial, o linguista estadunidense Einar Haugen discorre a respeito do papel do Estado no estabelecimento de normas sobre a língua como uma forma solucionista aos problemas linguísticos, intitulando tal ação estatal como planejamento linguístico. Embora reconheça o aspecto social da língua, a política por trás do Estado como planejador não era alvo das discussões de Haugen. “Nessa época, o planejamento linguístico se limitava essencialmente à proposição de soluções concernentes à padronização das línguas” (Calvet, 2007, p. 25).

Nessas configurações, os formuladores de políticas não levavam em consideração as implicações político-sociais. O entendimento era de uma gestão linguística com tomadas de decisões de representação exclusivamente administrativa, de natureza técnica, imposta de cima para baixo, sem consonância com as aspirações das comunidades linguísticas alvo. Com isso, os pareceres deliberativos eram despachados sem o envolvimento de representatividades das tais comunidades. Não obstante, as políticas elaboradas em escritórios ofuscaram as práticas linguísticas reais (Calvet, 2007).

Por conseguinte, motivado implicitamente pelo alvo da padronização das línguas em contexto europeu, irrompem dois importantes conceitos para a área da Política Linguística, sendo eles: o planejamento de *corpus* e o planejamento de *status*. Segundo Calvet (2007, p. 29): “O planejamento do *corpus* se relacionava às intervenções na forma da língua (criação de uma escrita, neologia, padronização...), enquanto o planejamento de *status* se relacionava às intervenções nas funções da língua, seu *status* social e suas relações com as outras línguas”.

As intervenções do Estado no âmbito social pelo planejamento de *status* com foco institucional e administrativo e pelo planejamento de *corpus* referente aos processos de codificação linguísticos são as principais atividades discutidas na literatura do campo. No entanto, outras três possibilidades são adicionadas posteriormente: “o planejamento das formas de aquisição (políticas de ensino e aprendizagem das línguas), planejamento de usos (políticas de divulgação e uso das línguas) e planejamento de prestígio (avaliação dos usos linguísticos)” (Severo, 2013, p. 454). Apesar dos objetivos diferenciados, os planejamentos aqui descritos estão, constantemente, intimamente relacionados.

Um exemplo significativo da inter-relação desses planejamentos está na construção de ações que levem em consideração as especificidades de aquisição e uso da primeira língua dos Surdos. Tendo em vista que a maioria das crianças Surdas nasce em famílias que desconhecem a língua correspondente à sua modalidade linguística natural de aprendizagem, o planejamento de aquisição da L1 implicará, nesses casos, na promoção de contato com pares linguísticos extra núcleo familiar, trazendo a problemática para o cenário do ensino das línguas em ambientes escolares. Conseqüentemente, a seleção de ações para garantia de aquisição da primeira língua é influenciada pela relação da comunidade com a língua majoritária, e, em nosso caso de exemplificação, podemos mencionar o reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais como língua natural das comunidades Surdas brasileiras (Brasil, 2002) e seu direcionamento como língua de instrução escolar, área do planejamento de *status*.

Por sua vez, o planejamento de *status* não é concebido isoladamente, o que podemos clarificar por meio do Decreto 5.626/2005. Tal dispositivo legal em processo sistêmico dispõe diretamente de estratégias para mudanças de atitude em relação à Libras e sua expansão, campo do planejamento de uso, que podemos identificar explicitamente em suas disposições. As estratégias de uso programadas no Decreto em questão, ao determinar a Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e optativa nos demais cursos de educação superior (Art. 3º, § 2º), como também a determinação da garantia de “[...] acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação” (Art. 14), direciona o comportamento da sociedade em relação à língua de sinais e seu prestígio linguístico.

Idealiza-se que esses planejamentos combinados tenham caráter complementar, como um grande componente de planos, metas e ações para o alcance de um objetivo interventor, endossados por apontamentos da própria comunidade de fala. Mas será que esse processo é tão fácil e transparente?

Em meio à problemática gerada em torno da possibilidade de a língua ser planejada ou administrada, para além das atividades de análise e ações sobre as línguas, Calvet (2002, 2007) destaca duas formas de gestão das situações linguísticas com ênfase na análise dos discursos dos agentes envolvidos. A primeira é a gestão *in vivo*, um gerenciamento das demandas linguísticas de forma interna com resoluções por meio das práticas sociais. A segunda refere-se à gerência *in vitro*, um gerenciamento de problemas por meio de intervenções técnicas de linguistas que identificam um problema e traçam as metas

para solucioná-lo; a essa segunda forma de gerência atribui-se o planejamento linguístico. Diferentemente da gestão *in vivo*, que não tem relação com a ação estatal nas resoluções dos conflitos, a gestão *in vitro* acontece por via política, dispondo-se essencialmente da lei (Calvet, 2007, p. 75).

Consideradas como um dos instrumentos de intervenção sobre as línguas, infere-se que as leis linguísticas, resultantes de uma gestão *in vitro*, deverão responder às demandas *in vivo* da comunidade de fala (Calvet, 2007). Em vista disso, o planejamento linguístico não deve excluir das discussões os agentes sociais, posto que as intervenções legais devem avaliar cuidadosamente o possível impacto que as medidas definidas podem gerar na comunidade linguística. No entanto, sabemos que, na prática, a gestão *in vivo* e a gestão *in vitro* nem sempre caminham lado a lado. No caso da comunidade Surda, por exemplo, as leis linguísticas, que supostamente legitimam suas reivindicações, são mais de natureza técnica e dizem respeito à congruência das medidas previstas com os recursos “disponíveis”, e não com os recursos que os Surdos almejam (Quadros, 2006).

3.1 Ideologias linguísticas

Decisões governamentais sobre as línguas, tanto historicamente quanto na contemporaneidade, são amplamente foco de reflexões sobre o uso de poder por trás de uma forma sistemática de regulamentação em que os falantes da língua são desconsiderados. Nessa linha argumentativa, linguistas (Savedra; Lagares, 2012; Severo, 2013) interessados nas maneiras pelas quais o poder se inscreve na linguagem, ao examinar as contribuições teóricas de Cooper, trazem reflexões sobre relações de poder e os conflitos presentes no planejamento linguístico. Em suma, os pesquisadores destacaram que uma vez que o planejamento linguístico é frequentemente um esforço que inicia uma mudança, em suas diretrizes devem ser considerados os múltiplos fatores envolvidos, como: quem planeja, as motivações por trás desse planejamento e como ele é constituído. Nesse sentido, crucialmente, na compreensão da elaboração, da implementação e dos resultados de uma lei linguística, a base ideológica que a amparou deve ser minuciosamente avaliada.

Em nossa discussão, adotaremos o conceito de formação ideológica pela definição didática de Fiorin (1993, p.22), como sendo “a visão de mundo de uma determinada classe social, isto é, um conjunto de representações, de ideias que revelam a compreensão que uma dada classe tem do mundo”. Forjados em uma construção coletiva, os propósitos ideológicos e

os interesses de uma comunidade dominante veem no poder uma ferramenta estratégica para atingir seus objetivos.

Por sua vez, o controle necessário para promover e consolidar esses objetivos encontra na língua um mecanismo exequível, delineando-se por meio de traços sutis nas relações sociais promovidas pelo seu uso no discurso (Fiorin, 2009). Por não se manifestar de maneira física, mas sim subjetiva, essa forma de exercer o poder possibilita a reprodução social ideológica, inclusive nas decisões políticas. Posto que a resistência só ocorre quando o indivíduo tem ciência de que suas ações estão sendo condicionadas (educadas a não resistir), é conveniente que não haja espaço para reflexões críticas sobre as diferenças identitárias e culturais existentes. Em outras palavras, para exercer o poder através das relações que a língua viabiliza, é necessário um cenário onde o caminho não seja acessível a todos, mas restrito aos dominantes, fato que estabelece conseqüentemente desigualdades. É relevante salientar o fato de que não há neutralidade no campo linguístico, toda a ação é política e toda escolha é ideológica.

No contexto educacional dos Surdos, o planejamento de aquisição (voltado às necessidades, oportunidades e direitos dos grupos minorizados) pode ser motivado por duas bases ideológicas distintas e, em suma, incompatíveis, denominadas por Skliar (1998) como ideologia socioantropológica e ideologia clínico-terapêutica.

Em síntese, na perspectiva socioantropológica, ser Surdo não tem relação com a deficiência, ser Surdo é uma questão de vida, significa a utilização da visão, em substituição à audição, como meio de comunicação, marcando claramente uma diferença linguística. Ou seja, na visão socioantropológica, a condição física de não ouvir justifica o uso de uma língua de modalidade distinta da oral, trazendo esse condicionante para uma marca essencialmente cultural. No campo educacional, essa óptica fortemente defendida pela comunidade Surda entende a educação bilíngue como a mais adequada à realidade linguística dos Surdos, sendo os graus de perda auditiva irrelevantes.

Em oposição, na concepção ideológica clínico-terapêutica, a surdez é compreendida pela categorização de acordo com o nível da perda auditiva (Perlin, 2003). Tal ideologia tem como premissa a marca pela deficiência, apontando dessa forma a Educação Especial como a modalidade compatível à educação de Surdos, uma vez que tem como princípio a garantia da inclusão, independentemente das deficiências e seus graus de comprometimento e da não discriminação. Pelo prisma da Educação Especial, a igualdade de oportunidades acontece na inclusão de todos os alunos em escolas regulares, através da construção de uma escola acessível, sendo a educação bilíngue em espaços específicos e

próprios para Surdos uma opção segregadora, fazendo-se necessário superar o uso do “marcador ‘surdo’ como uma forma de exclusão” (Alves; Damázio, 2016, p.107).

Historicamente, as políticas linguísticas educacionais geradas no seio da comunidade Surda são antagônicas às geradas pela educação especial. A polarização gerada por esse desencontro ideológico (Lodi, 2013) tem sido promotora de barreiras linguísticas e pedagógicas no campo da educação de Surdos (Cardoso, 2013; Felipe, 2018; Jesus, 2016). Identificar as concepções de surdez nos permite examinar as maneiras pelas quais o poder atravessa as políticas e leis educacionais circundantes e como resultam em diferentes consequências linguísticas.

Compreendendo que língua, poder e política têm relações imbricadas, a questão central passa a ser se o domínio exercido pelo poder através da língua - aqui nos referimos às ações estatais por meio das políticas linguísticas educacionais - é orientado por ideologias correspondentes às adotadas pela comunidade alvo.

3.1.1 Ideologias linguísticas e seus efeitos na identidade linguística Surda

Os traços que nos individualizam são construídos ao longo da vida, através de uma variedade de atos de linguagem, entrelaçados com questões sociais, políticas e culturais. Nessa perspectiva, podemos dizer que a nossa identidade linguística é constituída pela soma da riqueza de fatores que compõem a nossa experiência linguística, moldando dessa forma um perfil linguístico de autorrepresentação, porém, não engessado, mas mutável e em constante formação. Essa contínua modelagem identitária é viabilizada quando estamos expostos às diferenças, zona de identificação e reflexão sobre quem não somos (Silva, 2000). Salienta-se que, na concepção de Bakhtin (2006), a língua dentro do processo de construção de identidade carrega um grande valor simbólico na compreensão da relação entre nossa linguagem e nós mesmos, ou seja, como um fator social e de pertença à língua, constitui um fenômeno de interpretação e articulação de quem somos. Assim sendo, a língua é central na construção da identidade.

Diante disso, não ter sua primeira língua valorada pode levar a graves implicações na construção da sua identidade linguística, incluindo uma possível autocensura linguística. Em nosso campo contextual de pesquisa, não é difícil encontrar Surdos que, por fazerem parte de um sistema educacional ouvintista, procuram a todo custo emitir palavras sonoramente para tentar “enquadrar-se” na comunicação via oralidade. Esse é apenas um dos efeitos negativos da ação de uma ideologia linguística, imposta e contrária às adotadas pela

comunidade de fala. Uma vez que a sua primeira língua é categorizada como língua de baixo *status*, tende a ser imposta, lamentavelmente, a língua dominante como língua de instrução educacional, ferindo os direitos linguísticos dos sujeitos bilíngues, submetendo-os à repressão linguística.

Nesse viés, a comunidade majoritária galga a “normalização” das diferenças em um modelo unificador, para que dessa forma justifique-se a exclusiva assistência às necessidades linguísticas do grupo majoritário. Esse cenário é perceptível no lugar dado ao português oral como representação de língua da nação, que em vistas ao seu avanço é prestigiado, em detrimento das demais línguas existentes em território nacional. Como resultado, o mito do monolinguismo se enraíza cada vez mais no imaginário da população e no âmbito educacional, convertendo-se na marginalização dos discentes que não fazem uso do português como primeira língua, como é o caso dos alunos Surdos.

Por consequência, “a língua tem sido instrumento de categorização dos indivíduos, de segregação e discriminação de determinados grupos linguísticos [...]” (Silveira, 2020, p. 12). No entanto, as relações de poder embutidas na língua são estremecidas pela conscientização daqueles que sofrem a marginalização. Sobre isso, Silveira (2020, p. 7) aponta a possibilidade de uma desmitificação desse domínio por meio da promoção de uma educação linguística em “que todas e todos possam entender suas identidades linguísticas e atuar numa sociedade plural de forma colaborativa e com igualdade de direitos linguísticos”.

Pensar em educação e formas de proteção dos direitos linguísticos é também refletir sobre a valorização das identidades linguísticas dos sujeitos Surdos. Destacamos que as crenças, os valores e os costumes compartilhados em comunidade compõem uma educação linguística construída ao longo da vida em diferentes contatos culturais, propósitos e práticas linguísticas (Bagno; Rangel, 2005). Logo, a percepção de mundo da pessoa ouvinte será diferente da percepção de mundo do Surdo, que, por sua vez, variará de Surdo para Surdo. Essa construção identitária de natureza plural, em campos de Estudos Surdos, é um contexto real, amplamente estudado (Perlin; Skliar, 1998).

Inclusive, a doutora Gladis Perlin (1998), em seus trabalhos iniciais, apresenta cinco tipos de identidades surdas, multifacetadas, que se constroem nas distintas relações com a língua de sinais. Posteriormente, a autora, em um artigo publicado pela revista *FENEIS* (2002), acrescenta outras duas identidades surdas. Alinhada com os estudos de Skliar (1998), a pesquisadora, em uma visão socioantropológica, defende a identificação do Surdo pela diferença, refutando em suas reflexões qualquer ligação com a marca da deficiência. Como mencionado, para Perlin (1998, 2003), o aspecto que molda as identidades surdas não é o da

perda auditiva, mas sim o aspecto relacional com a língua de sinais. A seguir, resumo as identidades surdas elencadas por Perlin em seus trabalhos:

1. a identidade surda: o Surdo que carrega a identidade política, assume uma postura de militância em prol dos direitos linguísticos do povo Surdo, aceita-se orgulhosamente como Surdo, valora sua língua e cultura;
2. a identidade híbrida: presente no Surdo que era ouvinte, mas que por algum motivo se ensurdeceu. A depender da idade em que ficou Surdo, esse sujeito poderá utilizar tanto a língua de sinais quanto a língua oral. A representação da língua irá variar entre os contextos, mas, em síntese, esse grupo reconhece-se como Surdo e convive na comunidade Surda;
3. a identidade flutuante: presente no Surdo que não identifica a língua de sinais como sua primeira língua, rejeita a cultura Surda, não se envolve em entraves políticos Surdos, faz uso de tecnologias para amplificação sonora, a fim de ser inserido no mundo ouvinte;
4. a identidade embaçada: o Surdo com identidade embaçada vive um isolamento linguístico; além de não ter acesso à língua de sinais, também não consegue fazer uso da língua oral. Por ser visto como incapaz, outros tomam suas decisões, a surdez é vista pela ótica clínica;
5. a identidade de transição: presente no Surdo que, ao conhecer a comunidade Surda, passa de um estado de visão clínica da surdez para uma visão cultural. Esse despertar linguístico o faz substituir a língua oral como língua de expressão para a língua de sinais;
6. a identidade de diáspora: presente no Surdo que migra de uma comunidade Surda local para outra, carregando consigo as marcas culturais da sua comunidade Surda de origem;
7. a identidade intermediária: nessa categorização, apesar da perda auditiva, o sujeito não se aceita como diferente do ouvinte. A busca por igualar-se ao ouvinte o deixa sem uma identidade definida.

Explicitadas essas identificações, constata-se que diferentes Surdos vivenciam diferentes contextos linguísticos e, conseqüentemente, constroem diferentes identidades. Nessa linha de raciocínio, apontamos serem necessárias, inclusive, ponderações sobre as construções das identidades linguísticas dos alunos Surdos com deficiência, uma vez que as deficiências adicionais podem trazer implicações específicas às suas capacidades

comunicativas e interações linguísticas, afetando diretamente sua relação com a língua de sinais.

Para clarificar tal afirmação, podemos citar o caso do Surdo autista. O autismo em crianças Surdas pode trazer distintos níveis de comprometimento nas áreas de comunicação, interação e regulação emocional. Ou seja, é possível sustentar que os Surdos autistas experienciam e constroem suas identidades linguísticas baseados especialmente em possibilidades de interação com os pares, que podem ser ou não prejudicadas a depender da sua capacidade de adaptação às mudanças e às demais relações sociais. Ao contrário do pensamento absolutista de que as crianças Surdas autistas não conseguem desenvolver fluência em língua de sinais, alguns estudos mostram vantagens no uso de uma língua de base não sonora, mas o oposto, infelizmente, também é possível. Independentemente das formas como o autismo se apresenta, a maneira de vivenciar o mundo pela criança Surda ainda será por experiências visuais (Knoors; Vervloed, 2010; Szymanski; Brice, 2008). Portanto, diferentes sujeitos, diferentes identidades linguísticas.

Uma outra possibilidade que podemos exemplificar é o caso do Surdo com deficiência intelectual, que, dependendo do nível de comprometimento cognitivo, poderá ter dificuldades na expressão e compreensão linguística, requerendo um enfoque nas capacidades comunicativas. Essas possíveis dificuldades não podem anular um olhar às potencialidades linguísticas do Surdo com deficiência intelectual. Os impedimentos de longo prazo que possam vir a prejudicar a aquisição ou desenvolvimento na língua de sinais “padrão” não faz desse sujeito menos Surdo (Knoors; Vervloed, 2010).

Nossa intenção aqui não é abrir categorizações, mas refletir sobre as possibilidades de construções identitárias Surdas e os efeitos da ideologia linguística também no contexto da pessoa com deficiência, sobretudo pelo entendimento de que se os Surdos com deficiência não forem considerados nas discussões inerentes à alteridade Surda, tão pouco serão temática valorizada em discussões sobre políticas linguísticas e formação de professores, alvos de nosso estudo.

Inquestionavelmente, as dificuldades inerentes às deficiências não devem ser campo para um processo ideológico de normalização ou de manutenção de uma situação de minorização dentro de um grupo linguístico minorizado. Pelo contrário, as construções linguísticas particulares dos Surdos com deficiência acaloram a implementação de discussões em torno de uma educação linguística docente que considere as especificidades linguísticas particulares do sujeito. Assim, concordamos com Sousa (2017, p.6) ao afirmar que “educar linguisticamente os sujeitos é entender como eles interagem com as propostas comunicativas

e sociais, o que implica na valorização dos saberes e das maneiras que os indivíduos se relacionam com as ações de linguagem”.

A identidade é um elemento individual, mas também social, porquanto o contato com diferentes ambientes, culturas e contextos linguísticos influencia e marca o processo de construção de uma identidade linguística (Silva, 2000). Essa característica relacional é encontrada no livro “As imagens do outro sobre a cultura Surda”, em que Strobel (2008) elenca oito artefatos culturais construídos de forma individual e coletiva que, a nosso ver, são considerados como marcadores de identidade.

Como discutido até aqui, o povo Surdo compartilha comportamentos compatíveis às suas experiências linguísticas visuais; as experiências vividas através do canal visual, como perfeita substituta à função da audição, compõem o primeiro artefato cultural apontado pela autora. Além da experiência visual, Strobel (2008) classifica a própria língua de sinais, mediadora de todo o processo cultural, como o segundo artefato linguístico cultural dessa comunidade. Os demais artefatos são: o artefato cultural familiar, contexto peculiar onde o Surdo pode ser aceito ou não, e que predominantemente não oferta a aquisição da L1 desde a tenra infância, trazendo consequências linguístico-cognitivas (nesse artefato também se encontra o contexto situacional dos filhos Surdos de pais Surdos, os quais subentende-se que terão acesso aos *inputs* linguísticos visuais em idade adequada).

A autora também apresenta a Literatura Surda como um artefato cultural de transmissão de suas experiências e valores compartilhados através da língua de sinais. O artefato cultural da vida social e esportiva, grande articuladora do encontro Surdo-Surdo¹², ou seja, contato com pares linguísticos, faz do esporte um promotor da vida social de forma mais ampla no convívio com as várias organizações de Surdos, entre as quais destacamos a Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS). As artes visuais, elencadas como o sétimo artefato cultural, são consideradas como formas subjetivas de expressar os sentimentos e experiências culturais do povo Surdo, incluindo a riqueza e complexidade da língua de sinais, bem como a maneira de ser, agir, sentir e entender o mundo através dos olhos.

O penúltimo artefato cultural listado é o político, movimentador de ações coletivas reivindicadoras, por vezes por meio das associações de Surdos, de forma coesa com os objetivos e ideologias compartilhados em comunidade. Uma forte representatividade das ações políticas da comunidade Surda é a Federação Nacional de Educação de Surdos

¹² Processo de encontro entre dois sujeitos surdos em que acontece a sutura. O termo “sutura” pode ser usado em Estudos Culturais para se referir ao processo pelo qual o sujeito constrói sua identidade em interação com o outro semelhante (Perlin; Strobel, 2006, p.40).

(FENEIS), cuja atuação em prol do reconhecimento, manutenção e proteção da Libras é contemplada em nosso estudo. Por último, mas não menos importante, Strobel destaca o artefato cultural dos materiais, artefato mais próximo a uma adaptação cultural das tecnologias de comunicação, como as mensagens de texto (contemporaneamente, as videochamadas, *lives*) e a adoção das janelas de tradução com a presença do profissional Tradutor Intérprete de Libras (TILS).

Acreditamos ser importante abordar, mesmo que sucintamente, os pressupostos de Strobel (2008), por entendermos que esses artefatos culturais, vistos pelo prisma de marcadores linguísticos identitários, baseados nas reflexões de Bagno e Rangel (2005), fazem parte da cultura de linguagem dos Surdos. As inúmeras escolhas linguísticas realizadas nos contextos situacionais de cada artefato cultural adicionam gradativamente habilidades linguísticas que impactam e redefinem a forma como o sujeito Surdo se comporta e vê o mundo. Sublinhamos que os Surdos com deficiência não devem ser privados de contato com os artefatos culturais da comunidade Surda, mas sim devem ser envolvidos em todos os contextos linguísticos culturais vivenciados pelo povo Surdo.

Diante disso, a educação linguística de Surdos no Brasil, contextualizada nos apontamentos de Bagno e Rangel (2005), quando realizada em um sistema educacional escolar, tem, entre uma variedade de tarefas, o grande desafio de fortalecer e valorizar o saber dessas interações sociolinguísticas, assegurando os direitos linguísticos do povo Surdo de forma a superar o estereótipo da perda auditiva, historicamente imposta pela ideologia clínica, e aqui propomos a superação de quaisquer atos de exclusão dos Surdos com deficiência pertencentes a este povo.

Uma identidade linguística construída com base no fator clínico da perda sensorial ou da normalização linguística é uma identidade linguística marcada pela falta, pela limitação, pela impossibilidade. Por outro lado, construir uma identidade com uma visão de aceitação positiva de sua língua e cultura, e aqui acrescento de sua condição de impedimentos de longo prazo, só será possível quando o Surdo estiver em contato com o outro semelhante (Perlin; Strobel, 2006).

Dessa maneira, a educação bilíngue inclusiva específica para Surdos é central na promoção de ambientes de construção linguística identitária positiva. Acrescenta-se que “esse processo, se exitoso, viria a interferir na própria formação dos professores [...], o que decerto acarretaria uma reavaliação e reformulação dos cursos superiores [...]” (Bagno; Rangel, 2008, p. 68). Apesar da diferença de contextos, essa afirmação dos linguistas Bagno e Rangel (2008) encaixa-se perfeitamente em nosso escopo.

3.2 Políticas linguísticas educacionais para a Libras

Indubitavelmente, um exemplo de como as representações de ideologias linguísticas (e sua manipulação) podem afetar a definição de como as pessoas são percebidas pelos outros e como elas se veem é o caso do lugar dado à língua de sinais na educação dos Surdos. Para os Surdos, como já sinalizamos, a língua é compreendida como marca identitária de sujeitos pertencentes a uma comunidade linguística minorizada, que compreende e vive de um modo próprio, por meio de uma perspectiva visual, e não auditiva (Goldfeld, 1997). Tal concepção é contemplada legalmente na redação do Decreto Federal 5.626, de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), ao considerar “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (Art. 2º).

Porém, em contraposição à compreensão da língua enquanto patrimônio cultural, a Libras, pelo Decreto Federal nº 7.611, de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), é categorizada como um recurso educacional:

A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2011).

Para Fernandes e Moreira (2014, p. 11):

A indiferenciação valorativa entre uma língua que representa a produção histórico-cultural de uma comunidade minoritária e o conjunto de recursos físicos, técnicos e materiais que constituem as tecnologias assistivas revela um enorme distanciamento dos princípios do bilinguismo [...] A Libras como tecnologia assistiva transforma-se em mais uma ‘mercadoria’ a ser consumida socialmente, como se tivesse vida própria e autônoma, desvinculada dos sujeitos que lhe dão vida e conferem sentido nas interações verbais.

As concepções a respeito da segunda língua envolvida no processo educacional do Surdo, a língua portuguesa, tem igual ação interventora nas formulações de políticas educacionais. É consenso entre educadores e pesquisadores do contexto educacional de Surdos que a língua portuguesa deve ser ensinada na modalidade escrita. Tal entendimento foi construído por meio de parâmetros científicos que privilegiam a visualidade como forma de

constituição da subjetividade da pessoa Surda e uma avaliação da relação da língua oral com as comunidades Surdas e seu histórico opressor (Fernandes; Moreira, 2009, 2014; Quadros; Schmiedt, 2006; Silva *et al.* 2021).

Acautelado sobre os grandes prejuízos gerados pela filosofia Oralista na vida e educação de Surdos, o Decreto 5626/2005 é enfático ao prever o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua. Vale mencionar que o Oralismo permeou (e ainda permeia) a educação de Surdos por muitos anos, classificando a língua de sinais como prejudicial ao discente surdo, concebendo a língua oral como a língua ideal para o desenvolvimento social e intelectual desse público. Nesse contexto educacional, entre o final do século XIX até a segunda metade do século XX, os surdos eram obrigados, independente da presença de resquícios auditivos, a aprenderem a língua oral, muitas vezes até por meio de castigos físicos e psicológicos (Strobel, 2008).

No entanto, cinco anos após a promulgação do decreto mencionado, que defende o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, e não oral, foi publicado o manual “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez” orientando que durante o momento do Atendimento Educacional Especializado, para o ensino de português como L2, a Libras não deve ser utilizada, opondo-se novamente aos estudos que concebem a língua de sinais como base sólida para o ensino da leitura e escrita (Gesueli, 1998). O documento também orienta que o português a ser ministrado seja o mesmo da sala de aula comum. E, apesar de mencionar que o ensino deva ser na perspectiva de segunda língua, o texto se contradiz ao afirmar que o atendimento de L2 deve ser planejado e articulado com o professor de português da sala de aula comum. É nas entrelinhas que a ideologia linguística em favor do monolinguismo aparece de forma mais sutil.

Ainda nesse contexto, um outro exemplo que podemos elencar sobre a ação ouvintista¹³ na política educacional para Surdos foi a proposta para alfabetização com base em consciência fonêmica, apresentada durante o Fórum de Políticas Públicas para Pessoas Surdas e com Deficiência Auditiva realizado em 2019. O método fônico proposto pela Diretora de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio às Pessoas com Deficiência, ao tentar encaixar a alfabetização de alunos Surdos nos parâmetros ouvintes, recebeu forte resistência por parte da comunidade Surda, convergindo na elaboração de uma carta de manifesto formulada pela

¹³ Imposição “de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, 1998, p.15).

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), direcionada ao Ministério de Educação.

Apoiada por mais de 200 profissionais, Surdos e ouvintes, pesquisadores e professores, entre brasileiros e estrangeiros, a primeira justificativa elencada no documento afirma que o método proposto de alfabetização por via oral “viola os direitos de acessibilidade aos Surdos a uma educação bilíngue, em que o português escrito seja o foco de ensino, desde a alfabetização [...] exatamente porque essas pessoas não têm a audição que os permita acessar essa via de informação” (Anpoll, 2019, p.1). É notável que a visão patológica comumente associada à perda da audição responde a interesses de efeito normalizador.

Nesse campo de categorização pela ideologia dos impedimentos e normalização, a educação de Surdos, sem uma modalidade de gerência própria na LDB, submeteu por vários anos sua organização e diretrizes às decisões da modalidade de Educação Especial, embora a comunidade Surda questionasse fortemente essa política. Na perspectiva da modalidade da Educação Especial, a escolarização dos estudantes Surdos se dá em escola inclusiva comum para ouvintes, com experiências monolíngues, em aulas ministradas em português, contando com a mediação do profissional TILS.

Esse modelo educacional inclusivo não atende às reivindicações de representatividades das comunidades Surdas, aqui destacada, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), militante da busca por uma escolarização na qual a Libras seja a língua de instrução, ensino, comunicação e interação. Porém, em contraposição às petições da comunidade Surda, na falta de uma modalidade que correspondesse à sua singularidade linguística e cultural, a solução do modelo especial inclusivo foi enquadrar todos os alunos surdos no programa idealizado para estudantes com deficiência (Campello, 2012; FENEIS, 1999, 2020).

Nesse caminho, as políticas de Educação Especial, quando normatizam linguisticamente, encaixam-se nas concepções de Pagotto (2007, p.35) sobre as ações de força por parte do Estado visando a um efeito homogeneizador. Como resposta a essas ações, os Surdos, ao intensificar os movimentos de luta por uma política linguística que atenda às suas demandas de comunidade linguística minoritária, encaixam-se perfeitamente no segundo momento, entendido pelo autor como uma contraposição a tal ação. Nesse cenário, as Políticas Linguísticas ganham uma roupagem mais semelhante à definição de Políticas de Línguas apresentadas por Orlandi (2007) como uma forma de relação com a língua mais próxima à questão de pertencimento, à marca identitária, às reivindicações, sendo “a língua

um corpo simbólico-político que faz parte das relações entre sujeitos na sua vida social e histórica” (Orlandi, 2007, p.8).

As Políticas de Línguas produzidas no seio da comunidade Surda (e aqui retomamos a concepção de gerência *in vivo* de Calvet) têm uma marcante participação dos diferentes agentes que a compõem. São eles os familiares, amigos, profissionais Surdos e ouvintes (onde estabeleço o meu lugar de fala), que se envolvem na luta contra as tentativas de reprimir a história, cultura e identidades do povo Surdo. Por sua vez, o povo Surdo, mencionado em nossa introdução como constituído exclusivamente por Surdos, através do fenômeno social denominado por Lagares (2018) como “ativismo linguístico”, está à frente dos movimentos emancipatórios com incessantes petições pelo direito de gerir sua própria educação em ambientes bilíngues. Afinal, diferentes linguagens respondem de diferentes maneiras, logo, as políticas linguísticas devem responder aos interesses específicos da comunidade Surda, uma vez que a autoridade sobre a língua deve pertencer à própria comunidade linguística (Lagares, 2018; Strobel, 2008).

Conforme a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos (UNESCO, 1996).

Um marco na articulação organizada e dirigida da comunidade Surda nas formulações de reivindicações específicas foi o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em 1999, em Porto Alegre/RS, ocasião em que foi elaborado, por líderes da representatividade surda, o documento “A educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 1999). O documento, influenciado pela chegada dos Estudos Culturais¹⁴ no campo da educação brasileira, ao conceber a surdez pelo traço identitário linguístico e pela diferença cultural, passa a ser a força motriz que alavanca os movimentos Surdos em todo o Brasil.

Dentre os 147 alvos estrategicamente estabelecidos, destacam-se: a “consideração das línguas de sinais como línguas naturais das comunidades surdas, constituídas como línguas completas e com estrutura independente das línguas orais” (FENEIS, 1999, p. 9), hoje

¹⁴ Campo multifacetado de estudos que concebem a cultura como o *locus*. Dentre os seus pilares encontram-se as questões das identidades, poder e disputa política. O campo teórico defende a resistência à cultura de massa, possibilitando problematizar um olhar sobre um sujeito surdo não “mais visto como um ‘sujeito deficiente’, mas como uma identidade mergulhada em cultura própria” (Costa, 2003, p. 56). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 30 nov. 2021.

conquistado pela Lei Federal 10436, de 2002; “O reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados” (FENEIS, 1999, p. 9), atualmente determinado pelo Decreto 5626, de 2005; a “substituição do termo de deficiente auditivo por surdo” (FENEIS, 1999, p. 8), solicitação atendida em ambos os dispositivos citados.

Posteriormente, leis subsequentes, como o Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 2014, em sua estratégia 4.7, vêm dispor sobre a garantia de uma educação bilíngue de Surdos (Brasil, 2014). A elaboração desse importante dispositivo legal também contou com a presença da representatividade das comunidades Surdas em sua elaboração, porém, ainda assim, o planejamento linguístico amplamente adotado continuou sendo a matrícula dos estudantes em escolas inclusivas para ouvintes, onde o ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, é ofertado de forma desassociada à escolarização comum (Campello; Rezende, 2014).

No entanto, a militância contra o peso da hegemonia ouvinte intolerante e contra as ações de normalização não cessou. Era necessário litigar em prol de uma modalidade educacional específica, desassociada da Educação Especial. Conforme Savedra e Lagares (2012, p. 22), o fato de uma língua minorizada não estar contemplada na LDB “revela a discriminação legal para com as comunidades de língua materna não portuguesa”. Em vista disso, a promoção dos incansáveis movimentos reivindicadores resultou na recente aprovação, em agosto de 2021, da Educação Bilíngue de Surdos como nova modalidade na Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Embora a educação bilíngue específica de Surdos esteja oficialmente reconhecida, ficou claro em nossas reflexões que tal conquista ainda não é sinônimo de garantia suficiente para obter acesso ao contexto educacional em que o aluno Surdo é imerso desde a mais tenra idade em situações naturais de contato com seus pares linguísticos.

Um exemplo mais recente da fragilidade dessa garantia foi a extinção da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs) por meio do Decreto Federal de nº 11.342/23. O alinhamento governamental, publicado em 1º de janeiro de 2023, excluiu da estrutura do Ministério da Educação a diretoria específica de assuntos educacionais bilíngues de Surdos. Mais uma vez, mesmo que influenciada por fatores linguísticos ou não linguísticos, as interferências governamentais ganham o cenário.

No entanto, nesse contexto de gestão educacional, tal interferência encontrou resistência em uma comunidade linguística organizada e ciente de seus direitos. A medida foi considerada pelas comunidades Surdas como um retrocesso, resultando na divulgação de uma

nota pública emitida pela Federação Nacional de Educação de Surdos (FENEIS) repudiando tal decisão. Conforme o documento, referimos o Decreto Federal de 1º de janeiro de 2023:

[...] ao retirar a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos da estrutura do MEC, ignora a meta 4.7 do Plano Nacional de Educação (Lei nº. 13.005/2014), que garante ‘a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas’. Desconsidera, ainda, o Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº. 13.146/2015), que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar ‘a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.’ Também omite a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que reconhece a Educação Bilíngue de Surdos **como a oitava modalidade regular de ensino, desvinculada da educação especial** (FENEIS, 2023, p. 1, grifo do autor).

As lideranças Surdas, inclusive, solicitaram na mesma nota e por meio das redes sociais que a implementação das políticas e diretrizes referentes ao planejamento da Educação Bilíngue de Surdos permanesse sob a liderança de “vozes representativas do movimento surdo”. Após fortes críticas, o Ministério da Educação revogou a decisão de fechamento da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. Com isso, a Dipebs passou a funcionar dentro da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi). Todavia, os debates seguem voltados à forma como a Educação Bilíngue de Surdos será organizada e gerenciada.

Enquanto a comunidade Surda precisa concentrar forças em promover e proteger o direito linguístico básico de ter a educação em sua primeira língua, perde na promoção de debates e frentes de organização de outros ramos necessários para garantia de uma educação igualitária a todos os Surdos. Essa situação em particular levanta um alerta sobre a relevância da adoção de uma política nacional de Educação Bilíngue de Surdos explícita, orientada por Surdos, para que assim permaneça campo propício ao debate sobre a escolarização dos alunos Surdos com deficiência e suas necessidades linguísticas educativas particulares.

As políticas linguísticas educacionais devem ser planejadas levando-se em conta a luta das comunidades Surdas, suas conquistas e avanços, visando assisti-las em seus interesses e necessidades linguísticas, e não as usurpar. Os vários problemas com a política educacional construída na modalidade Especial pela ideologia da normalização demandam a continuidade da reforma do sistema de educação pseudobilíngue vigente, de forma a promover coesão entre a concepção da surdez como uma diferença linguística e cultural e as leis e políticas educacionais que emergem sob a gerência de uma modalidade própria.

Esse desafio de reformulação da política norteadora tem demandas específicas por promoção de recursos pedagógicos bilíngues e de acessibilidade linguística para o público Surdo com deficiência. Tal grupo, inclusive, não pode ficar ofuscado pelas demais demandas. Como trabalhar na perspectiva do nenhum a menos, em uma educação bilíngue inclusiva acolhedora e respeitosa às identidades linguísticas dos Surdos com deficiência, é o que analisaremos em nosso próximo capítulo.

4 EDUCAÇÃO BILÍNGUE INCLUSIVA DE SURDOS E OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Pressupõe-se que na educação bilíngue as aulas sejam ministradas em Libras. A língua, além de estar presente na instrução, deve ser a língua de interação do espaço, e os alunos Surdos devem estar em um ambiente de conforto linguístico. Como uma escola regular de ensino básico, a escola bilíngue é aberta à matrícula de:

[...] estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009).

Ao definir o público da Educação Bilíngue de Surdos, a LDB aponta uma diretriz para uma modalidade que abrace as diferenças em uma perspectiva inclusiva. Por sua vez, a Lei Brasileira da Inclusão (LBI) reconhece o “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” como um direito fundamental da pessoa com deficiência e acrescenta explicitamente que essa concepção de sistema educacional deve ser segundo as características, interesses e necessidades de aprendizagem do alunado (BRASIL, 2015).

Sobre isso, importa ressaltar que, segundo a FENEIS (2020), a inclusão escolar dos alunos Surdos não deve acontecer em escolas inclusivas de ouvintes, mas deve ter como alvo a inclusão com seus pares linguísticos na Escola Bilíngue de Surdos, onde a escolarização é oferecida em Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Para Quadros (2019, p. 232), a “inclusão precisa ser empreendida com base nos direitos humanos de forma coletiva [...]. O ditado ‘uma andorinha só não faz verão’ se aplica aqui. As crianças surdas precisam de uma legião para serem incluídas na educação e na sociedade”.

Valendo-se das contribuições de pesquisadores do campo da educação inclusiva em ampla perspectiva (Capellini, 2004; Macena; Justino; Capellini, 2018; Mendes, 2006, 2017) referentes à inclusão dos discentes com deficiência, foram feitas inferências que nos possibilitaram as análises do presente capítulo. Reconhecemos que as questões de língua, cultura e identidade tornam as demandas da educação de Surdos com deficiência bem mais específicas. No entanto, para fins a que se propõe esta pesquisa, seus princípios teóricos

fundamentados no direito constitucional a uma educação de qualidade em igualdade de condições com as demais pessoas foram balizadores satisfatórios para as nossas análises.

Dessa forma, compreendemos que é na educação bilíngue inclusiva, nas relações com alunos Surdos com ou sem deficiência, que se quebra a discriminação e se promovem interações benéficas que proporcionam o desenvolvimento cognitivo, social, motor e emocional dos alunos. O princípio é que toda escola deve ser inclusiva (Macena; Justino; Capellini, 2018), inclusive as escolas bilíngues de Surdos (Marins, 2015).

Além disso, na maioria dos casos, para os alunos Surdos os espaços de escolarização bilíngue, além de ser o local dos primeiros contatos de exposição à língua que seja totalmente acessível à sua forma natural de aprender, é também um espaço de acesso às atualidades de maneira geral, uma vez que a veiculação das informações na sociedade circula maciçamente em português e, no seio familiar, o acesso ao conhecimento é igualmente comprometido. Logo, em grande parte, o desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças Surdas depende da educação institucionalizada.

Pela conceituação macro, a educação bilíngue inclusiva não se remete estritamente ao público dos discentes Surdos com deficiência, mas se destina a promover oportunidades de acesso à educação de forma igualitária a todos os indivíduos Surdos com riscos de marginalização, seja por sua língua, religião, gênero ou posição social. Tais aspectos, que resultam em diferentes tipos de aprendizagem, devem ser vistos positivamente no ambiente inclusivo, com vistas à valorização da diferença e da diversidade Surda.

Para tal, o sistema educacional bilíngue inclusivo de Surdos, valendo-se dos apontamentos gerais de Gonçalves e Fialho (2004), referentes aos seus objetivos, deve desenvolver uma pedagogia Surda centrada na criança, capaz de educar a todas, indistintamente, respeitosa à diversidade do alunado Surdo e que atenda às suas necessidades linguísticas e educacionais, “sempre solicitando apoio de instituições e especialistas quando se fizer necessário (Gonçalves; Fialho, 2004, p.4)”.

Portanto, não se trata de depender de ações da Educação Especial e dos seus serviços para garantir uma educação de qualidade aos estudantes Surdos com deficiência, mas trata-se de assumir uma identidade de educação bilíngue que seja de fato inclusiva, objetivando acolher a todos os Surdos sem discriminação (Mendes, 2017). A oferta combinada das modalidades educacionais (Stumpf; Linhares, 2021) é uma possibilidade sim, mas pode ser que a política não se efetive em todos os casos. Portanto, primariamente é papel da educação básica bilíngue de Surdos garantir aos estudantes Surdos com deficiência o máximo de esforços à eliminação das barreiras que impeçam a sua escolarização.

As escolas de Surdos devem ser administradas levando em conta a diversidade do seu alunado. Esse perfil de política administrativa-pedagógica pode ser verificado no Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Centro de Referência Nacional na Área da Surdez instituído pelo MEC. Reconhecido como um berço da “formulação das diretrizes e políticas públicas nacionais nas áreas linguística, educacional, cultural [...]” (INES, 2018, p.19), o INES, em sua gestão de políticas de inclusão e acessibilidade, assume como propósitos indispensáveis:

[...] incentivar o uso da Libras por todos; promover a cultura da educação para a convivência, o respeito às diferenças e a participação; orientar a remoção de barreiras arquitetônicas, educacionais, comunicacionais e atitudinais na Instituição. articular-se intersetorialmente às diferentes ações no INES, assim como na promoção de novas ações voltadas às questões de acessibilidade e inclusão educacional, nos eixos da infraestrutura, comunicação, informação, ensino, pesquisa e extensão; constituir parcerias com entidades governamentais e sociedade civil organizada [...] (INES, 2018, p. 18).

Sobretudo, a diversidade precisa ser considerada não apenas de forma mais ampla, mas também a diferença e a identidade precisam ser valorizadas como condições fundamentais. É preciso valorizar a singularidade de cada aluno, entendendo que sua identidade não é fixa, mas que está em contínuo processo de produção (Silva; Woodward, 2014). A educação inclusiva, por sua vez, facilita esse espaço de múltiplas produções, trocas e representações de identidades que se cruzam.

A abordagem de lente pluralista distancia a educação inclusiva de uma política de universalização escolar assimilacionista. Conforme Candau (2008, p. 20), a proposta assimilacionista reconhece a existência dos diferentes grupos, “como indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países de classes populares, e/ou com baixos níveis de escolarização [...] com deficiência”, no entanto, negligencia as diferenças, apenas os integrando à cultura hegemônica, sem mudança na matriz sistemática e, conseqüentemente, sem promoção de igualdade para todos.

De forma totalmente contrária ao assimilacionismo, o conceito da educação inclusiva prevê a inserção escolar radical, de maneira sistêmica, não discriminatória, com bases fincadas no respeito às diferenças. Nessa mesma perspectiva, em correspondência às provocações de Sousa (2017), podemos pensar sobre a educação especial inclusiva como um espaço de cultivo de identidades linguísticas. Ou seja, nesse terreno comum entre linguística e educação, os agentes envolvidos na dinâmica educacional inclusiva, quer sejam alunos ou

professores, são inevitavelmente moldados pelas ricas interações linguísticas e experiências compartilhadas em meio ao direito de ser/e conviver com os diferentes.

Mas, indo um pouco mais além, podemos pensar, inclusive, no reconhecimento e valorização de uma diversidade cognitiva-linguística do alunado, emergente das diversas possíveis implicações das deficiências. Assim, na gestão das diferenças em escolas bilíngues inclusivas de Surdos, chamamos atenção ao caso dos alunos Surdos com deficiência, que, enquanto sujeitos plurais, podem apresentar necessidades linguísticas individuais, específicas e inerentes à condição que os diferencia.

O ensino inclusivo da criança Surda deve dar conta não só da sua inserção efetiva no grupo e presença de profissionais bilíngues, mas precisa adequar o ensino de modo que ele respeite a diversidade sociolinguística do aluno. Dessa forma, cabe à política linguística inclusiva da escola prover estratégias e recursos para promoção de igualdade de acesso e participação plena.

A construção de uma proposta linguística não se resume na valorização de determinadas maneiras de interação social e regionalista da Língua Materna, mas, coaduna-se no respeito às condições e aos saberes que o outro apresenta, não desconsiderando a valorização do ritmo de cada sujeito para que se sinta bem-vindo no processo intelectual de ensinar e aprender e, principalmente, na socialização do conhecimento, visto que não existe uma única e correta maneira de falar, mas diversas formas de realização da Língua adequadas às experiências dos falantes e isso auxilia no entendimento das noções linguísticas que, muitas vezes, são discutidas a partir de um único prisma sem considerar a dinâmica escolar (Sousa, 2017, p.3).

Assim sendo, infere-se que, na formulação das políticas nacionais que subsidiarão a implantação da educação inclusiva bilíngue de Surdos, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, bem como as entidades representativas FENEIS e INES, provavelmente, em trabalho colaborativo com a Diretoria de Política de Educação Especial, deverão considerar as especificidades linguísticas dos discentes com deficiência. Sublinhamos que, pelas diretrizes legais, a articulação intersetorial¹⁵ na implementação de políticas públicas, e aqui subentendemos que esteja incluindo as áreas linguísticas, é uma das medidas necessárias para assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação (Brasil, 2015).

Analogicamente, Stumpf e Linhares (2021) propõem, nos Referenciais para o ensino de Libras como L1 na Educação Bilíngue de Surdos, como um dos princípios fundamentais na construção de um currículo comprometido com a comunidade Surda, a

¹⁵ A intersetorialidade pode ser entendida como uma forma de trabalho que visa superar a fragmentação do conhecimento através da associação entre diferentes setores e profissionais com diferentes saberes para lidar com problemas complexos.

garantia de políticas linguísticas em casos de: “interseccionalidades surdas e ofertas combinadas de modalidades educacionais (deficientes, surdocegos, jovens e adultos, rurais, indígenas, quilombolas, hospitalizados e/ou em situação de privação de liberdade)” (Stumpf; Linhares, 2021, p.143).

Certamente, como já afirmado anteriormente, à semelhança da incumbência do sistema educacional de atender às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência ouvintes, os alunos com deficiência Surdos também devem ser igualmente assistidos. Porém, o que está em lei não garante a inclusão escolar sem desvantagens. Problematizações são necessárias para obter uma nova compreensão a respeito da complexidade de necessidades vivenciadas por essa população, de forma a apontar em uma direção que garanta condições de permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015).

A polarização causada pelo desencontro entre as ideologias cultural e clínica, assunto discutido no capítulo anterior, trouxe graves consequências aos Surdos com deficiência. De forma ampla, são considerados pela comunidade bilíngue de Surdos, mas dado o baixo número de publicações científicas, suas necessidades específicas não parecem presentes no centro das preocupações da agenda do grupo. Por outro lado, a Educação Especial propõe-se a assisti-lo enquanto eliminação de possíveis barreiras inerentes à deficiência, mas ao tratá-los exclusivamente pelo viés da múltipla deficiência, incluindo-os na oferta educacional comum para ouvintes, nega-lhes o direito de acesso a uma educação em contato com seus pares linguísticos, distanciando-os de uma comunidade cultural Surda.

Reconhecemos a delicada situação do conflito, porém, inegavelmente, o olhar clínico funcionando como normalizador educacional sempre será raiz de entraves. Pelo ângulo da pessoa com deficiência, conforme Padilha (2017), a perspectiva clínica também acarreta grandes prejuízos à escolarização. Segundo a autora, o termo “deficiência” está facilmente relacionado com a concepção de incapacidade; a palavra por si só já carrega o sentido de falta, configurando-se como uma construção distorcida por parte de pessoas SEM deficiência despreparadas para conviver com a diversidade. Ressaltamos que, enquanto o Surdo não se resume à condição audiológica de não ouvir, mas refere-se ao compartilhamento de uma cultura e língua própria, a pessoa com deficiência não se define pela sua deficiência (Padilha, 2017; Perlin, 2003).

Outros obstáculos não podem ser esquecidos; os Surdos com deficiência, além de sofrerem com o preconceito linguístico vivenciado por todo o povo Surdo, exemplificados por Witkoski (2009), como “olhares sutis e atitudes paternalistas”, também sofrem com a normalização linguística na própria comunidade. Retirar o olhar do diagnóstico e voltá-lo para

a singularidade linguística nos parece um discurso que será necessário ser repetido algumas vezes mais. As comparações entre os Surdos com e sem deficiência são vivências reais às quais os estudantes com deficiência são submetidos mesmo em escolas próprias de Surdos (Kuchenbecker, 2011). Ou seja, esse público está rodeado de ações que trazem impedimento ao seu desenvolvimento linguístico, pois, somado ao despreparo do sistema educacional para atendê-lo (Marins, 2015), as suas relações sociais são altamente limitadas.

Decerto, a surdez não é uma barreira para a aprendizagem e, se o obstáculo de acesso a situações de interações linguísticas for vencido, não haverá atraso acadêmico. Como já mencionado em nossas reflexões, o desenvolvimento cognitivo e de linguagem da criança Surda acontece no tempo correto de estimulação e exposição, de forma similar ao desenvolvimento de uma criança ouvinte (Quadros, 2009). Nesse sentido, sem dúvida, assim como não podemos subentender a surdez como um impedimento, nem todas as deficiências adicionais resultarão em implicações de complexidade linguística. Porém, em todos os casos, é imprescindível que o Surdo com deficiência esteja em contato com seus pares para interações linguísticas, inclusive com professores Surdos com ou sem deficiência. Ou seja, esses discentes devem conviver em comunidade, estando em um ambiente linguisticamente rico, onde a linguagem é totalmente acessível para eles, independente do seu grau de impedimento, pois o não acesso a uma base de linguagem sólida acarretará graves consequências ao desenvolvimento cognitivo (Knoors; Vervloed, 2010; Nelson; Bruce, 2019; Marins, 2015).

Com efeito, a construção de desenvolvimento de aprendizagem pelo viés interacional é campo comum para os alunos Surdos com ou sem deficiência. Porém, apesar da natureza essencial do convívio entre pares linguísticos, os alunos Surdos com deficiência muitas vezes têm mais dificuldade de acesso a essa interação mesmo em ambientes bilíngues (Kuchenbecker, 2011). Para assegurar uma educação bilíngue de fato inclusiva, quaisquer que sejam as barreiras linguísticas, arquitetônicas, atitudinais, políticas e outras, devem receber intervenção especializada para sua eliminação. Assumir essa postura, é assumir a oferta de uma Educação Bilíngue de Surdos comprometida em empreender esforços para respeitar as identidades linguísticas e proteger os direitos humanos desse alunado.

Nessa concepção de educação inclusiva, para garantia da equidade de oportunidades, o atendimento das necessidades educacionais especiais e linguísticas dos alunos Surdos com deficiência deverá acontecer na Educação Bilíngue de Surdos e ser assistido através do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue, programa da Educação

Especial, em contraturno escolar (Brasil, 2008, 2021), conceituado em nosso primeiro capítulo.

4.1 Apontamentos possíveis ao AEE Bilíngue: uma construção intersetorial

A primícia da Educação Especial na perspectiva inclusiva é viabilizar que todos os alunos com deficiência, sem exceção, tenham assistido o seu direito humano de acesso à educação, preferencialmente em escolas da rede regular de ensino, sem discriminação.

É difícil determinar, mas acreditamos que, possivelmente, conduzida por esse honroso princípio que a rege, a Educação Especial tenha entrado, equivocadamente, em campos de deliberações linguísticas, intencionando atender ao alunado Surdo, que, obviamente, na visão ideológica de política para as pessoas com deficiência, acabou sendo identificado pelo fator da perda auditiva, destoando totalmente da visão defendida pela comunidade Surda. As experiências de cunho discriminatório vivenciadas no antigo modelo educacional segregacionista para pessoas com deficiência em escolas especializadas não cabem como parâmetro, mas talvez expliquem a forte resistência inicial por parte da Educação Especial na criação de uma modalidade bilíngue própria e específica de Surdos.

Decerto, cada situação educacional demanda providências específicas, e para a escolarização igualitária dos alunos Surdos com deficiência não é diferente. É preciso deixar os Surdos e seus interesses serem os norteadores desse campo em construção. Sobre isso, corroboramos Mendes (2006, p.15) na defesa de que “cada comunidade deve buscar a melhor forma de definir e fazer a sua própria política de inclusão escolar, respeitando as bases históricas, legais, filosóficas, políticas e também econômicas do contexto no qual ela irá efetivar-se”. Metodologicamente falando, a ideologia educacional da Educação Especial, construída em volta da educação de Surdos, deve ser reelaborada e negociada, a fim de se integrar à proposta pedagógica da escola bilíngue – tal perfil atitudinal faz parte de seus pressupostos enquanto política (Brasil, 2008, p.15).

Por outro lado, mas de forma similar, a característica interdisciplinar de pesquisa da Educação Especial apontada por Pletsch (2020) também se aplica ao nosso campo de pesquisa, pois, no caso dos discentes Surdos, frequentemente, os impedimentos que acompanham as deficiências associadas implicam na adição de barreiras de cunho linguístico, limitando suas interações comunicativas e, conseqüentemente, a instrução educacional, implicando, dessa forma, esforços e contribuições científicas acadêmicas tanto da Educação quanto da Linguística. Para esse público, com possibilidades de múltiplas

necessidades específicas, outras áreas podem precisar ser acionadas, como a Linguística, a Psicologia, a Saúde e o Serviço Social.

Podemos considerar que a ação conjunta dos saberes que resulta na eliminação de entraves, obstáculos ou atitudes que limitem ou impeçam o acesso pleno dos alunos Surdos com deficiência à educação, além de ser a garantia de um direito humano (ONU, 1948), é também a garantia de um direito linguístico (UNESCO, 1996). Assim, a preservação desses direitos demanda dedicação para alcançar o equilíbrio necessário entre a modalidade da Educação Especial e a modalidade da Educação Bilíngue de Surdos. Atribuindo à Educação Especial, conforme nossa análise, quando em ações coerentes à sua proposta primária, o *status* de direitos humanos linguísticos.

A Educação Especial, quando em áreas da Educação Indígena, do Campo e Quilombola, deve acontecer em conformidade com projetos pedagógicos elaborados a partir das especificidades desses grupos sociais (Brasil, 2008). Aguarda-se com certa expectativa que, com a modalidade Bilíngue de Surdos, as diretrizes de interface sigam a mesma base conceitual, assegurando, dessa forma, que o Atendimento Educacional Especializado seja ressignificado à luz das especificidades do bilinguismo vivenciado pela comunidade Surda local.

Dessa forma, tomando didaticamente como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Brasil, 2012), a Educação Especial, quando articulada com a Educação Bilíngue de Surdos, poderia ser definida como: uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação ou com outras deficiências associadas, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais e sociolinguísticas em todas as etapas e modalidades da Educação Básica de Surdos, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue.

Retomando a nossa Figura 1, podemos provocar que, adicional aos saberes gerados dentro das modalidades Bilíngue de Surdos e Especial, é necessário que a característica da intersetorialidade seja acionada para gerar pesquisas interdisciplinares que produzam conhecimentos científicos necessários para o campo da educação de Surdos com deficiência.

Figura 1 – Esquema ilustrativo das modalidades educacionais envolvidas na educação de Surdos com deficiência



Fonte: Produção da autora.

Um novo espaço de discussão com cobertura de ambas as modalidades, gerado pela demanda por uma educação que valorize as construções identitárias e as possíveis formas de comunicação particulares dos estudantes. Cria-se, dessa forma, subsídios à atuação do professor do AEE Bilíngue e condições ao aluno Surdo com deficiência de acesso ao currículo bilíngue com recursos correspondentes à sua realidade educacional. Isso pois os conhecimentos específicos da Educação Bilíngue de Surdos, pensados em sua maioria para alunos sem deficiência, associados aos construtos de uma Educação Especial construída com entraves ideológicos com o povo Surdo, inicialmente podem e devem ser evocados, mas não darão conta de responder às necessidades linguísticas individuais resultantes da interação das deficiências.

Pelas orientações atuais, a articulação da Educação Especial com o ensino bilíngue deverá, por suas diretrizes, dispor de recursos, serviços e estratégias de acessibilidade ao ambiente escolar. Desse modo, Stumpf e Linhares (2021, p. 154, grifo nosso) afirmam que:

[...] as ofertas de educação bilíngue de surdos (Libras/Língua Portuguesa) devem estar disponíveis nos vários níveis e modalidades de educação. Destaca-se a responsabilidade do poder público de orientar, supervisionar e ofertar o ensino por meio de: escolas bilíngues, classes bilíngues e ensino bilíngue em turmas inclusivas. **Somando essas ofertas às diversas frentes dos serviços de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (AEE), o AEE Bilíngue, quando necessário.** Tudo isso levando em consideração o bilinguismo no par Libras/Língua Portuguesa.

Implicitamente, a LDB, ao adicionar o termo “bilíngue” ao nome do programa, reconhece uma demanda de reformulação pela concepção do bilinguismo e da interculturalidade, respaldando as colocações de pesquisadores contrários à anterior proposta do Atendimento Educacional Especializado para Pessoa com Surdez (Cardoso, 2013; Felipe, 2018). Nesse sentido, é possível afirmar que, ao Atendimento Educacional Especializado enquanto programa de apoio institucional conquistado, devem ser elucidadas possibilidades de reformulação das práticas pedagógicas como um procedimento afirmativo em prol da

garantia do atendimento e respeito às identidades e especificidades linguísticas dos alunos com deficiência pertencentes ao povo Surdo.

Ademais, retirando a posição defensiva que os conflitos ideológicos geram, uma vez que não há mais prerrogativas para a disputa de gerência, devemos abrir espaços para as expectativas quanto aos benefícios que um programa da magnitude do AEE, ressignificado à luz da educação bilíngue, pode trazer para a escolarização dos estudantes Surdos com deficiência. O objetivo principal é que o estudante Surdo com deficiência tenha acesso a uma educação bilíngue inclusiva de qualidade em comunidade “de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015).

Assistido por ambas as modalidades, Bilíngue de Surdos e Educação Especial, a forma como serão administradas é que definirá o processo educacional do aluno Surdo com deficiência. Certamente as duas modalidades escolar deverão dispor de professores bilíngues, na sala de aula comum, com os conteúdos curriculares, e no AEE Bilíngue, para atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes, ambos em postura colaborativa.

As diretrizes de base (Brasil, 2011) orientam que, o AEE “deve integrar a proposta pedagógica da escola” bilíngue de surdos. Inclusive, os recursos pedagógicos e de acessibilidade que o serviço disponibilizará devem perpassar por questões de uso da língua e respeito às identidades linguísticas envolvidas.

Dessa forma, as Salas de Recursos Multifuncionais, quando na modalidade Bilíngue de Surdos, devem ser espaços igualmente bilíngues, e não um ambiente à parte de atuação da Educação Especial. Assim, esses ambientes “dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos” (Brasil, 2011) bilíngues são ambientes apropriados para atender às necessidades específicas dos alunos Surdos com deficiência. Tendo em vista que a escolarização bilíngue de estudantes Surdos com ou sem deficiência não é uma ação limitada ao uso da língua de sinais ou a atenção às deficiências, mas um olhar sobre a totalidade das necessidades do aluno, a avaliação e administração adequada dos recursos necessários para a acessibilidade é fundamental.

Os recursos utilizados no serviço do AEE Bilíngue para alunos Surdos com deficiência devem ser selecionados de forma a combinar a assistência às necessidades linguísticas e aos impedimentos de longo prazo. Jogos bilíngues, tecnologias de informação e de comunicação precisam ser planejados a partir da avaliação das necessidades únicas de cada estudante, tornando imprescindível a avaliação de cunho biopsicossocial.

Nessa perspectiva de atendimento, o serviço de AEE, em uma abordagem bilíngue multidisciplinar, reconhece a complexa dinâmica entre as circunstâncias biológicas, psicológicas e sociais dos discentes Surdos com deficiência, possibilitando dessa forma uma abordagem educacional que busque eliminar as reais barreiras que limitam a plena participação e permanência desse público no sistema educacional bilíngue.

A presença do AEE Bilíngue é essencial para que as escolas de Surdos sejam espaços educacionais inclusivos. A atuação docente no Atendimento Educacional Especializado não se restringe ao momento do atendimento (Carvalho *et al.*, 2022). Atividades de formação continuada e posicionamento de trabalho colaborativo com os demais educadores, diálogos com a comunidade escolar e manutenção da intersetorialidade, acompanhados da reformulação coletiva do Projeto Político Pedagógico, orientação e acolhimento familiar, são exemplos de ações para além da SRM, promoventes de ações de uma cultura escolar inclusiva.

O serviço do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue traz luz à demanda por articulações de ações que assistam o direito de uma educação bilíngue equitativa, com plena participação dos grupos de discentes com deficiências pertencentes ao povo Surdo. No entanto, a efetivação dessas ações esbarra na formação incipiente dos docentes para o AEE Bilíngue. Ignorar esse ponto é alimentar uma situação de vulnerabilidade e inclinação ao fracasso escolar.

A formação linguística do professor do Atendimento Educacional Especializado que atuará com os estudantes Surdos com deficiência é um fator que terá implicações diretas em sua prática e, conseqüentemente, na vida do estudante Surdo com deficiência. Sobre isso, iremos nos posicionar de forma analítica em nosso próximo e último capítulo.

5 FORMAÇÃO LINGÜÍSTICA E IMPLICAÇÕES À PRÁTICA DOCENTE NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Em função de uma concepção cristalizada, focada no diagnóstico clínico, e não no sujeito, a escolarização dos alunos com deficiência, público do Atendimento Educacional Especializado, tem sido fortemente prejudicada. Sobre isso, Padilha (2018) expressa preocupação, que também é nossa, quanto à preparação dos professores atuantes na área. Vale ressaltar que, em nosso estudo, não estamos nos referindo à necessidade de formação dos professores em termos de competência linguística-discursiva, pois isso já é pré-requisito para atuação docente nesse contexto (Fernandes; Moreira, 2014) legalmente reconhecido:

[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior (Brasil, 2021).

Reconhecemos que existe uma grande lacuna entre o que a lei diz e o que é realmente aplicado. O que temos visto ao longo dos anos é que as realidades da educação de Surdos vivem isso recorrentemente em termos do “preferencialmente professores Surdos” ou “professores bilíngues”. Especialmente no AEE, é comum haver docentes que dependem do serviço do intérprete educacional no momento do atendimento. Outros desconhecem a singularidade linguística do aluno Surdo (Jesus, 2016), requisito mínimo previsto no Decreto 5626/2005.

A realidade é que os professores do AEE, de maneira geral, encontram-se em situações estruturais diferentes, e alguns estão sobrecarregados. Para esses, a demanda de atendimentos costuma ser alta e variada quanto aos tipos de deficiências, além de professores regulares cheios de dúvidas buscando orientação, questões burocráticas, falta de recursos e lacunas na formação docente (Souza, 2014).

No Brasil, a formação de professores ainda não é suficiente para atender às demandas da educação inclusiva, o que nos leva a questionar a formação desses docentes para contextos ainda mais específicos, como o caso dos espaços escolares inclusivos bilíngues de Surdos. Severo (2020) aponta que há mundialmente um discurso legítimo a respeito do direito à educação bilíngue/multilíngue, mas que na prática o dinamismo educacional ainda é monolíngue. Para professores cujo desafio para a inclusão são múltiplos (Pletsch, 2009) e que vivenciam uma educação contradizente ao discurso bilíngue

(Severo, 2020), atuar na educação com alunos Surdos com deficiência pode, de fato, parecer complexo e desafiador.

Assim sendo, é preciso repensar as formas de planejamento da formação e atuação desses profissionais para a Educação Bilíngue de Surdos. Lecionar no sistema de ensino bilíngue não se trata apenas de dominar a habilidade de instruir através da Libras e obter habilidades linguísticas-discursivas para o trânsito em Libras e português. Desse modo, referimo-nos à preocupação com a concepção de programas de formação docente para atuação no AEE Bilíngue. Decerto, a oferta de formação de professores e a consequente qualificação destes é central para atender às necessidades linguísticas heterogêneas dos estudantes Surdos com deficiência.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, o professor do AEE deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (Brasil, 2009). Para atender a esse perfil profissional, o cenário nacional conta atualmente com formações iniciais de professores de Surdos na graduação de licenciatura plena em Letras: Libras, em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, no curso de Pedagogia ou no curso normal superior, em que Libras e língua portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução (Brasil, 2005; Stumpf; Linhares, 2021).

No entanto, uma formação especializada pensada especificamente para atuação de professores bilíngues na Educação Especial é escassa. Para cumprir adequadamente o seu propósito, o professor de AEE atuante na Educação Bilíngue de Surdos necessita de uma lógica norteadora ao seu exercício profissional. Destacamos que a disciplina curricular de Libras, obrigatória em todos os cursos de licenciatura em nosso país (Brasil, 2005), apesar de ser uma ação que valora o *status* linguístico dessa língua, não se configura um instrumento de formação de professores de Surdos. Afinal, uma única disciplina é tempo ineficiente para o ensino de uma língua atrelada à formação docente para atuação no ensino bilíngue (Costa; Lacerda, 2015).

Compreendemos que a formação linguística docente não se limita ao âmbito acadêmico e aos espaços institucionais, mas ocorre também por meio de diversas experiências linguísticas ao longo do tempo. Dessa forma, professores de Surdos devem estar em constante contato com a Libras em situações de uso extraprofissional, por meio da vivência com as comunidades Surdas, suas culturas e costumes, assim saberão compreender e respeitar os valores compartilhados e a alteridade desses sujeitos. Tais experiências podem ampliar a visão docente para possibilidades de contexto de ensino distintos, inclusive para os casos de alunos

que apresentam algum tipo de impedimento linguístico consequente da adição de uma deficiência.

Decerto, a relação do docente com a língua de instrução influencia as maneiras pelas quais se posiciona, e isso não deve ser ignorado. Ou seja, a identidade linguística de um docente o molda, molda sua prática pedagógica e influencia significativamente seus alunos. Portanto, a formação linguística docente necessita estar em consonância com as questões de seu campo de atuação. Como esse educador concebe a perda auditiva e qual o lugar e papel da língua de sinais para ele na educação de Surdos com deficiência são pontos que interferem na sua atuação linguística nas práticas pedagógicas.

Assim, os saberes de sua formação devem ultrapassar questões metodológicas e enveredar pelo reconhecimento do sujeito Surdo em sua totalidade (Bruce; Dinatale; Ford, 2008). Consequentemente, a oferta de formação de professores para atuação no AEE Bilíngue, elaborada a partir de representações Surdas com deficiência, é central para atender às necessidades linguísticas heterogêneas dos discentes.

As escolas bilíngues inclusivas de Surdos dependem de profissionais qualificados que, primordialmente, respeitem as preferências linguísticas do seu alunado. Concebendo a formação de professores como uma ação política, não nos parece redundante afirmar que a formação linguística docente para atuação bilíngue especializada deve ser pensada considerando que a identidade linguística do professor define seu comportamento nas práticas de ensino e intervenções pedagógicas. Professores compromissados com ideologias linguísticas comprometidas com as questões da comunidade Surda podem impactar significativamente a escolarização desses educandos com deficiência.

Visto que os alunos Surdos com deficiência não devem ser privados do acesso às atividades coletivas da comunidade escolar, mas devem participar de todos os ambientes de convívio, trocas culturais e linguísticas-pedagógicas vivenciadas por outros alunos Surdos, o professor do AEE Bilíngue terá um importante papel no trabalho de identificação e eliminação de qualquer possibilidade de discriminação do aluno Surdo com deficiência. Criar um ambiente de inclusão e abertura à diversidade é um passo importante na transformação da sociedade, o que acaba refletindo em outras instâncias de convivência humana (Macena; Justino; Capellini, 2018). Daí a importância de professores especializados para atuação no AEE que sejam comprometidos com a promoção de uma educação respeitosa aos direitos humanos e às distintas identidades linguísticas dos estudantes Surdos com deficiência.

Os alunos Surdos com deficiência têm habilidades e potencialidades que devem ser exploradas para se desenvolverem linguisticamente. Portanto, a atuação docente no

Atendimento Educacional Especializado Bilíngue deve ser pensada especialmente para ampliar a avaliação e identificação das potencialidades e dificuldades desses estudantes. Nessa linha argumentativa, retomamos a compreensão de que a formação linguística docente e o ensino bilíngue de alunos Surdos com deficiência precisam considerar a relação da linguagem e pensamento, e da capacidade comunicativa e desenvolvimento linguístico dos estudantes, e em que medida influencia a construção de suas identidades linguísticas enquanto estudantes.

Esses saberes irão subsidiar o profissional do AEE Bilíngue em suas atribuições, definidas pela resolução nº 4, de 2009, em seu Art. 13. Texto que, a seguir, retornaremos a evocar em nosso estudo, mas acrescido de termos destacados em negrito e itálico que julgamos pertinentes e provocativos às formulações de políticas específicas para o atendimento especializado do público de alunos Surdos com deficiência.

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades **educacionais** e **especificidades linguísticas** dos alunos **Surdos** público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado **Bilíngue**, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos **bilíngues** e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais **bilíngues**;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos **bilíngues** e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino **bilíngue** regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos **bilíngues** e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais do aluno promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos **bilíngues** e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (**acréscimo nosso**).

Todas essas ações apenas serão planejadas e executadas com foco na valorização das potencialidades individuais do aluno se houver, por parte do docente, uma concepção da imagem do aluno Surdo com deficiência como sujeito ativo com igualdade de direitos e com experiência comunicativa particular.

Cabe ao professor do AEE Bilíngue trabalhar diretamente na superação de barreiras que ameaçam obstruir a participação plena do estudante Surdo com deficiência, entre as quais podem estar inclusos possíveis atrasos no desenvolvimento da linguagem provenientes do acesso reduzido a situações interativas e as especificidades relacionadas às

deficiências associadas. Com isso em mente, podemos afirmar que o professor do AEE Bilíngue não limita sua ação ao domínio de conhecimento teórico sobre as deficiências e instrução por meio da Libras, mas deve conhecer aspectos da linguagem que sejam necessários para a sua prática.

O professor do AEE Bilíngue elabora o planejamento do material que será utilizado em seus atendimentos e ação docente a partir de informações obtidas por meio de observações do aluno na sala de aula comum, intervalos e interações com os colegas, em entrevistas com familiares ou responsáveis, acompanhamentos e avaliações diagnósticas educacionais. Essas ações devem ser pautadas em estudos e diretrizes científicas da área de Educação de Surdos. Tal levantamento de informações possibilita que o profissional avalie, identifique as necessidades do aluno Surdo com deficiência e promova adaptações necessárias para sua plena participação.

Um outro ponto importante da atuação docente no AEE Bilíngue, que corrobora a demanda acima mencionada, é a característica de interlocução e trabalho colaborativo com os demais profissionais envolvidos no processo educacional do aluno Surdo com deficiência. Entre eles, podemos citar o tradutor e intérprete de Libras, o guia-intérprete, quando necessário, e o profissional bilíngue de apoio para as atividades de locomoção, higienização e alimentação, também quando avaliada e identificada a necessidade de seus serviços.

A atribuição docente da promoção da intersetorialidade é imprescindível no debate dos direitos linguísticos educacionais da pessoa Surda com deficiência. A oferta dessa ação conjunta de diferentes setores para responder a diferentes especificidades deve ser planejada tendo a língua de sinais como central, pois a garantia da valorização desta influencia todos os acessos aos bens e serviços que as redes de apoio intersetorial possibilitam. A não compreensão sobre a subjetividade da surdez e o lugar dado à língua nas relações Surdas pode camuflar importantes informações nas avaliações profissionais, motivado pela concepção da surdez exclusivamente pelo viés patológico, quando em campo da Saúde (Knoors; Vervloed, 2010; Stumpf; Linhares, 2021), Assistência Social, Psicologia e outros.

Nesse sentido, espera-se que a identidade linguística do professor bilíngue do AEE para Surdos o guie para fazer encaminhamentos, quando necessário, preferencialmente, a outros profissionais Surdos e ouvintes bilíngues – esses encaminhamentos são importantes para que não seja retomada a perspectiva clínica no contexto escolar. Caso não seja possível, que sejam articulados meios para garantia da presença de uma profissional Intérprete de Libras durante toda a avaliação, acompanhamento ou acesso a serviços e equipamentos da

ação intersetorial. Essa seguridade linguística deve ser garantida ao aluno Surdo com deficiência, e nesse campo compreendemos que o professor do AEE Bilíngue tem papel fundamental.

A saber, a identidade linguística desse educador influenciará o planejamento de estratégias corretas de acolhimento e orientações também aos familiares de alunos Surdos com deficiência. Famílias essas que vivenciaram ou podem estar vivenciando os impactos emocionais da notícia do “duplo diagnóstico” clínico de seu filho. Tais famílias, além do aspecto comunicativo, precisarão aprender a lidar com as características provenientes das deficiências adicionais. Assim, o professor do AEE Bilíngue deverá escolher cuidadosamente suas orientações para sensibilizar esse importante aliado sobre o seu papel na educação de seus filhos, valorizando e motivando o potencial dos alunos.

Semelhantemente, a identidade linguística do professor do AEE Bilíngue trará *expertises* para produção e organização de tecnologias de Comunicação Alternativa, caso as deficiências associadas demandem. Como um exemplo elucidativo, a linguagem expressiva de alunos que apresentam algum déficit de planejamento motor pode ser comprometida se incidir nas ações motoras finas, ou com a presença de tiques motores múltiplos e involuntários, ocasionando impedimentos na formulação física dos sinais. Portanto, os sinais podem precisar ser adaptados e outros métodos de comunicação podem precisar ser adotados (Knoors; Vervloed, 2010).

Em vista disso, o professor do AEE Bilíngue deve trabalhar na criação e promoção de parcerias e estratégias que visem desenvolver habilidades linguísticas que possibilitem ampliação da comunicação expressiva do aluno. Para tal, como mencionado, o docente, por meio da área da Comunicação Alternativa, poderá lançar mão de uma multiplicidade de recursos da Tecnologia Assistiva, sejam dispositivos digitais, adaptação dos sinais, desenhos, placas, entre outros, para proporcionar múltiplas formas de comunicação.

Além disso, as atribuições preconizadas nas diretrizes da resolução nº 4, de 2009, anteriormente listadas, requerem conhecimentos da área da Educação Especial Inclusiva, como da Tecnologia Assistiva mencionada no parágrafo anterior, mas também de temáticas próprias do campo de Linguagem e Educação de Surdos, como tecnologias digitais para Surdos e produção de material didático bilíngue, entre outros.

Considerando as múltiplas possibilidades de combinação das deficiências adicionais, aspira-se a articulações por formações sobre as diversas áreas das deficiências voltadas para a estimulação da autonomia e a valorização das potencialidades dos estudantes Surdos com deficiência. O despreparo para lidar com os distintos contextos comunicativos

condicionados por aspectos linguísticos e extralinguísticos, inerentes às interações das deficiências, pode resultar em um apagamento das especificidades linguísticas educacionais desse público.

Com a nova perspectiva de atuação, os processos formativos institucionalizados do docente para o Atendimento Educacional Especializado Bilíngue devem ser pensados de forma a proporcionar a aquisição de conhecimentos que lhes dê suporte teórico e potencialize a sua atuação docente em um campo tão diverso e desafiador.

5.1 Formação linguística institucionalizada em um currículo interdisciplinar

Os apontamentos científicos elencados em nossas reflexões nos mostram que, com a mudança de paradigma e reposicionamento ideológico, uma compreensão adequada da formação de professores para atuação especializada de alunos Surdos com deficiência contempla não apenas os critérios básicos de fluência da língua de sinais utilizada e do domínio teórico e técnico sobre as deficiências, mas também o conhecimento linguístico-cognitivo adequado para reconhecer os impedimentos associados às deficiências de forma a (re)planejar intervenções que maximizem as potencialidades comunicativas dos estudantes. Dito de outra maneira, corroboramos Bruce, Dinatale e Ford (2008) ao afirmarem que, por causa das necessidades complexas do público Surdo com deficiência, nenhuma avaliação é única.

Logo, quando passamos a refletir sobre um contexto de ensino de implicações multifatoriais, a Linguística Aplicada (LA) se apresenta como uma luz teórica na organização de um currículo de formação de professores. Consideramos a Linguística Aplicada como um campo capaz de agregar os saberes das áreas de conhecimento dos Surdos e da Educação Especial Inclusiva. Isso pois a LA, como uma ciência que examina as complexidades do uso da linguagem (Moita Lopes, 2009), tendo como principal base teórica a linguística, proporciona, por meio da sua característica interdisciplinar, que saberes de múltiplos campos sejam acionados.

Segundo Moita Lopes (2006), para a construção de saberes responsivos à vida social é necessário entender a LA como um campo de estudo, e não como uma disciplina. Nesse entendimento, em um novo terreno teórico mediado pela LA, embasado em discussões entre as Ciências Sociais e outras áreas da humanidade, almeja-se encontrar espaços para teorizações sobre políticas linguísticas de seguridade aos estudantes Surdos com deficiência, formação de professores bilíngues para atuação especializada, linguagem e intervenção.

Como discutido até aqui, o professor do AEE Bilíngue está sujeito a vivenciar situações e problemas linguísticos provenientes da interação da surdez com impedimentos adicionais de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que podem configurar-se como barreiras à escolarização do seu aluno. Nesses casos, o desenvolvimento das capacidades de linguagem, considerada como base sólida das atividades cognitivas (Vigotski, 1998), configuram-se tanto um meio como um fim no processo educacional (Ines, 2015; Knoors; Vervloed, 2010). Tal problemática, oriunda do contexto educacional, traz em seu bojo questões linguísticas, sendo necessária uma formação docente que instigue a reflexão de como o aluno Surdo aprende e se desenvolve dentro dos múltiplos contextos das deficiências e que fomente uma constante reflexão sobre os conceitos de língua e linguagem.

Sem conflitos ideológicos, em uma política nacional uniforme, para desenvolver estratégias de fortalecimento à inclusão dos estudantes Surdos com deficiência, os programas de formação docente especializada devem ser norteados pelas necessidades do contexto de atuação do profissional, preferencialmente por agentes Surdos.

Essa formação linguística docente institucionalizada a que aqui nos referimos modela inicialmente a prática do professor, o que destaca a importância de teorização de políticas linguísticas educacionais que norteiem uma proposta de formação docente, promovida a partir dos princípios ideológicos defendidos pela comunidade Surda para a atuação da Educação Especial Inclusiva na Educação Bilíngue de Surdos.

O AEE Bilíngue complementa a estimulação de atividades de diversas áreas: cognitivas, linguísticas, motoras e afetivas, portanto, é necessário viabilizar o acesso a esses diferentes saberes para que o professor possa ajustá-los às suas práticas pedagógicas bilíngues em metodologias adequadas às necessidades únicas dos estudantes Surdos com deficiência.

A exemplo, podemos indagar: o momento do acolhimento e orientações iniciais será regido por qual concepção linguística e princípios escolares? Quais perguntas são fulcrais no momento da entrevista familiar com responsáveis de alunos Surdos com deficiência? Como identificar se os resultados da avaliação inicial/individual do aluno Surdo com deficiência foram motivados por influência da deficiência adicional ou por uma lacuna na compreensão linguística do discente? Pela desconsideração da forma particular desse aluno de interagir ou pela não competência linguística do professor do AEE? E após a avaliação inicial, quais intervenções nas áreas de desenvolvimento comunicativo, linguístico e socioemocional devem ser feitas? Quais recursos de acessibilidade devem ser acionados?

Tais perguntas se inserem nesse complexo contexto como provocativas às reflexões sobre a formação linguística docente para o Atendimento Educacional Especializado

de alunos Surdos com deficiência. Dessa forma, valemo-nos da Linguística Aplicada para sustentar o argumento de que os professores, além de adquirir conhecimentos em campos de educação de Surdos e habilidades em áreas especificamente afetadas pelas deficiências, devem, de modo geral, ter uma formação que lhes viabilize “conhecer, e bem: a natureza e o desenvolvimento da linguagem e sua relação com a língua e a fala”, seu funcionamento, organização estrutural e aspectos históricos que a influenciam (Silva, 2007, p.90).

Como resposta a essas necessidades, pensando em um exemplo de conteúdo curricular para formação docente, corroboramos Padilha (2018), ao compreender a Neurolinguística Discursiva como um importante saber para o campo da Educação Especial, demandando:

[...] dos cursos de formação de professores e de especialistas críticos, um maior rigor teórico nos estudos sobre a constituição da subjetividade, o papel da linguagem e a complexidade dos problemas relacionadas ao seu funcionamento assumindo a escola como lócus de conhecimento para todos e para cada um, de acordo com suas necessidades (Padilha, 2018, p. 381).

Acerca das possíveis implicações linguísticas provenientes das deficiências, a interdisciplinaridade para união de saberes importantes entre Neurociência (questões neurológicas ligadas às deficiências, aprendizagem e discurso), Linguística (relações da linguagem e pensamento, competência comunicativa e desenvolvimento linguístico) e Pedagogia (estratégias, métodos e técnicas de intervenção) traz a Neurolinguística Discursiva como conteúdo curricular de formação importante para balizar a exploração das potencialidades do sujeito para fornecer recursos de produção e interpretação para exercer a linguagem (Coudry, 2008).

Como uma teoria muito importante para a construção do conceito de educação de Surdos com deficiência, a ND (Bordin; Freire, 2018; Coudry, 2008), alicerçada nos pressupostos de Vigotski (1998), compreende que os impedimentos biológicos (de natureza primária), se abordados de forma pedagogicamente correta, não são impedimentos para as funções sociais (desenvolvimento secundário), porém, o contrário é possível. Essa base teórica repercute diretamente no interesse da área das deficiências, possibilitando concebê-las como problemas relacionais, visto que as interações sociais são necessárias para o desenvolvimento humano (Padilha, 2018).

Assim, as dificuldades e potencialidades identificadas inicialmente nesse alunado não são tidas como fixas, mas passíveis de desenvolvimento por meio das experiências proporcionadas. Ou seja, por essa lente, não são as implicações biológicas que prejudicam o

sujeito, mas sim as implicações das relações sociais e, aplicando ao nosso lócus, das intervenções docentes.

Pelos pressupostos da ND, a questão é não estigmatizar, mas encontrar qual a melhor estratégia para que a interação linguística seja possível, independentemente do grau de comprometimento, pressuposto consoante com o grande desafio do ensino especializado de encontrar os recursos e intervenções pedagógicas adequadas que viabilizem o acesso do aluno Surdo com deficiência a uma educação através da sua língua natural.

Corroboramos Padilha (2018) ao afirmar que a falta de conhecimento científico favorece a culpabilização dos alunos. Ainda conforme a autora, vivemos pela filosofia de aprender por aprender e nos beneficiar do pouco que se aprende. Infelizmente, na área da Educação Especial Inclusiva, esse é um posicionamento muito presente nas ações docentes. Mesmo os professores não compreendem o conceito de que a linguagem constitui o pensamento, o que acaba por deslocar o papel do professor de quem ensina e sabe o porquê para alguém que não sabe os propósitos desse ensino. Isso pode facilmente levar à marginalização daqueles que, por qualquer motivo, não vão bem nos estudos (Padilha, 2018).

Como apontado, nem todas as deficiências associadas à surdez resultarão em implicações linguísticas. Porém, uma situação de risco não pode deixar de ser mencionada: o contexto de privação linguística pode ficar bem mais acentuado no caso dos alunos Surdos com deficiência, especialmente quando influenciado por fatores de despreparo para intervenções necessárias, aquisição tardia da língua de sinais e restrições indevidas de participação social, o que, portanto, afetarà negativamente o desenvolvimento cognitivo desse alunado. Considerando a particularidade do bilinguismo bimodal e sua implicação linguística e pedagógica, os cursos de formação de professores especializados têm a responsabilidade de fornecer suporte teórico para intervenção nesse escopo, valorizando a importância da aquisição da língua de sinais para alunos Surdos com deficiência, que por vezes são privados das relações de trocas linguísticas, até mesmo em comunidade.

Adaptar o currículo dos programas de formação docente para incluir disciplinas que enfoquem a contribuição da Linguística é fornecer aos professores recursos teóricos contra patologias hegemônicas (Moutinho, 2016) e instrumentalização para enfrentar os desafios que o Atendimento Educacional Especializado Bilíngue pode trazer. Nesse entendimento, nossas breves observações a respeito da Neurolinguística Discursiva como exemplificação de proposta de conteúdo para formação de professores para o AEE Bilíngue estão sendo expressas com o propósito não de aprofundar nosso texto, mas de chamar atenção à complexidade do contexto de ensino aqui analisado.

Os *insights* promovidos neste capítulo e ao longo de toda a pesquisa dão credibilidade às preocupações sobre a necessidade de se pensar em políticas linguísticas de promoção à educação linguística bilíngue dos docentes do Atendimento Educacional Especializado, de forma transcendente à formação padrão, comumente pensada para contextos de práticas monolíngues, com foco prioritário em alunos Surdos sem deficiência.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na escolarização de estudantes Surdos, uma grande vitória foi o reconhecimento da Educação Bilíngue de Surdos como nova modalidade na LDB. Portanto, para que não haja um retrocesso nas conquistas, os formuladores de políticas linguísticas educacionais nesse escopo devem ter uma visão situada na posição dada à Libras e ao português, nas múltiplas experiências e identidades linguísticas do alunado e dos educadores, inclusive, nas relações de poder implícitas ideologicamente. Mas, especialmente, requer atenção para uma educação bilíngue de fato inclusiva, na qual as especificidades linguísticas dos alunos Surdos com deficiência não sejam minorizadas.

Para tal, é necessário haver um momento de ressignificações entre as modalidades educacionais Especial e Bilíngue de Surdos. A união das *expertises* das duas modalidades é necessária para produzir cada vez mais evidências científicas quanto aos caminhos para uma educação de Surdos com deficiência em igualdade de oportunidades com os demais estudantes. Reconhecemos que a situação no terreno é delicada e está cheia de incertezas e esperas por novas diretrizes, porém, certamente, esses novos parâmetros precisam ser elaborados regados por discussões construídas nos atravessamentos entre a Linguística e a Educação, norteados pela escuta dos interesses das próprias pessoas Surdas com deficiência, seus familiares, profissionais, militantes e amigos da comunidade Surda.

Diante de tais considerações, a pesquisa desenvolvida observou os ganhos teóricos gerados com as críticas e discussões em torno dessa temática, para proporcionar novas maneiras de olhar a complexidade da atuação do professor do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue e sua formação linguística docente.

Nesse sentido, baseados nos pressupostos norteadores da política nacional de formação docente vigente, confirmamos a hipótese de que o professor bilíngue para o Atendimento Educacional Especializado de estudantes Surdos requer formação inicial bilíngue, em nível superior, com pós-graduação e/ou formação continuada que o habilite para atender em áreas da Educação Especial às necessidades educacionais especiais dos estudantes, considerando suas especificidades linguísticas.

Para fins de alcance de objetivo do estudo, foi possível descrever de forma prototipicamente conceitual o perfil da modalidade Bilíngue inclusiva na escolarização de estudantes Surdos com deficiência como: a modalidade escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em que os estudantes com deficiência devem contar com o Atendimento Educacional

Especializado Bilíngue, um serviço pedagógico da modalidade da Educação Especial, quando necessário.

Ao analisarmos os pressupostos e base ideológica presentes nos atuais documentos norteadores do AEE, concluímos que, a partir da Lei 14.191, de 2021, com a associação do termo “bilíngue” ao nome do programa, inferem-se novas implicações à prática profissional do professor especializado de alunos Surdos com deficiência. Em vista disso, consideramos como um ganho valioso da pesquisa, para além dos objetivos traçados, apontamentos iniciais sobre o perfil e atribuições do Atendimento Educacional Especializado Bilíngue e do docente para atuação no serviço, quando em postura de reformulação.

Com base nas novas diretrizes, o AEE não será ofertado em todos os espaços de Educação Bilíngue de Surdos, mas poderá ser uma opção a depender da demanda. Na escola específica de Surdos, o programa ganha afinamento do público e não deverá acontecer para todos os discentes, como ocorre quando matriculados na escolarização inclusiva com ouvintes, mas somente quando necessário, o que é, em sua maioria, o caso dos alunos com deficiência, público-alvo da Educação Especial.

Por todos os aspectos apresentados ao longo do estudo, defendemos ser direito do aluno Surdo com deficiência vivenciar a educação bilíngue em um ambiente linguisticamente rico, seguro e acessível. Consideramos que a garantia desse direito pode ser colocada em risco quando há um despreparo docente para lidar com as múltiplas possibilidades de implicações linguísticas provenientes das deficiências. Assim sendo, o presente estudo buscou fomentar reflexões a respeito da educação linguística de docentes para o Atendimento Educacional Especializado Bilíngue. Certamente, a presença do AEE Bilíngue de Surdos para a oferta de condições de equidade dos alunos com deficiência sem políticas inclusivas que sejam formuladas de forma imbricada com questões linguísticas negligencia a inclusão efetiva e de direito desse grupo de alunos.

Concluímos que, para desenvolver uma prática docente que atenda à demanda proveniente desse novo contexto, é necessário, aos professores bilíngues atuantes no AEE, uma formação linguística mais aprofundada com conhecimento e habilidades especializadas para trabalhar com estudantes Surdos com deficiência. Nesse sentido, com ênfase na formação linguística docente institucionalizada, encaminhamos recomendações à promoção de formações contemplativas aos conhecimentos sobre as possíveis implicações que as deficiências adicionais podem acarretar e quais intervenções podem ser acionadas para explorar e estimular as potencialidades linguísticas dos estudantes. Sobre isso, elucidamos a

Linguística Aplicada e a Neurolinguística Discursiva como campos basilares para tecer formações interdisciplinares em áreas da Educação Especial.

Sobretudo, a pluralidade do alunado Surdo – público da Educação Especial na Educação Bilíngue – deve ser vista como parte integrante da riqueza da coletividade Surda. Ressaltamos que o baixo número de produções sobre o assunto constituiu limites a este estudo e aponta para a necessidade de aprofundamento teórico sobre o tema e para a urgência de pesquisas com vistas ao levantamento de dados sobre as realidades educacionais dos Surdos com deficiência no Brasil. Particularmente, a intrínseca relação entre diversidade linguística e identitária Surda, equidade, direitos humanos, linguísticos e educacionais me motivam a seguir nas pesquisas sobre políticas linguísticas que possam subsidiar o fortalecimento da construção de uma Educação Especial Inclusiva Bilíngue de Surdos.

Finalizamos nossa contribuição inicial certos de que políticas linguísticas educacionais que acionem mecanismos para contemplar uma formação de professores especializados que atenda a essa realidade, dentro dos princípios educativos da Educação Bilíngue de Surdos, devem surgir a partir de reflexões e conflitos impulsionados por um novo olhar às identidades linguísticas e garantia dos direitos linguísticos dos alunos com deficiência pertencentes ao povo Surdo!

REFERÊNCIAS

- ALVES, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **Abordagem Bilíngue na Escolarização de Pessoas com Surdez**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7106-fasciculo-4-pdf&Itemid=30192#:~:text=Por%20outro%20lado%2C%20a%20abordagem,a%201%3%A Dngua%20da%20comunidade%20ouvinte. Acesso em: 10 ago. 2022.
- ANPOLL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística. **[Correspondência]**. Destinatário: Sr. Ministro da Educação. Rio de Janeiro, 7 out. 2019. Disponível em: <https://poslinguistica.paginas.ufsc.br/files/2019/10/2019-Carta-ANPOLL-colaboradoresfinal.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2022.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, p. 63-81, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt>. Acesso em: 3 fev. 2023.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAMPI, Luciana Neves da Silva; GUILHEM, Dirce; ALVES, Elíoenai Dornelles. Modelo social: un nuevo abordaje para el tema deficiencia. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 18, p. 816-823, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVkr/?lang=es>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- BAUMAN, H.-Dirksen L.; MURRAY, Joseph J. Estudos surdos no século 21: “Deaf-gain” e o futuro da diversidade humana. **Educação de Surdos**, p. 67, 2014. Disponível em: <https://repositorio.utfrp.edu.br/jspui/bitstream/1/3548/1/educacaosurdos.pdf#page=67>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- BEZ, Maria Rosângela. Transtorno do espectro autista: possibilidades de apoio à inclusão através da comunicação alternativa. In: GOMES, Robéria Vieira Barreto *et al.* (Org.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFC, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43211>. Acesso em: 14 jan. 2022.
- BLATTES, Ricardo Lovatto. **Direito à educação**: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.
- BLOOMFIELD, Leonard. Linguistic aspects of science. **Philosophy of science**, v. 2, 1935.
- BORDIN, Sonia Maria Sellin; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Neurolinguística discursiva: contribuições para uma fonoaudiologia na área da linguagem. **Cadernos de Estudos**

Linguísticos, v. 60, n. 2, p. 384-399, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8650677/18468>. Acesso em: 16 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.146**, de 6 jul. 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 3 fev. 2022.

BRASIL. Representação da UNESCO. **Declaração universal dos direitos humanos**. 1998. Disponível em:

https://ead.stf.jus.br/cursos/controleconstitucionalidade/files/aula3/declaracao_universal_direitos_humanos.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE nº C.E.B. 5**, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB Nº 13/2012). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. 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, DF: Casa Civil, 2005. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 11.342**, de 1º de janeiro de 2023. prova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, DF, 2023.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949**, de 25 agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília, DF,

2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 11 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial,especializado%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancia.s.&text=VIII%20%2D%20apoio%20t%C3%A9cnico%20e%20financeiro,atua%C3%A7%C3%A3o%20exclusiva%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20especial. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a oferta de educação plurilíngue.**

Brasília: MEC, 2020. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 8 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191de3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 3 mar. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Casa Civil, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 17 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 2 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 9 nov. 2021.

BRUCE, Susan; DINATALE, Patrice; FORD, Jeremiah. Meeting the needs of deaf and hard of hearing students with additional disabilities through professional teacher development. **American Annals of the Deaf**, v. 153, n. 4, p. 368-375, 2008. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26234533>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. Florianópolis: Ipol, 2007.
CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMARGO, Ana Maria Faccioli de; GOMES, Robéria Vieira Barreto; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GOMES, Robéria Vieira Barreto *et al.* (Org.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFC, 2016. Disponível

em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/43200/1/2016_capliv_amfcamargo.pdf. Acesso em: 20 mar. 2022.

CAMPELLO, A. R. S. *et al.* [Correspondência]. Carta aberta dos doutores surdos ao Ministro Mercadante. Destinatário: Ministro Mercadante. Rio de Janeiro, RJ, 2012.

Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nLlCfYfoKvEJ:ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1553/1295&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>Acesso em: 20 mar. 2022.

CAMPELLO, Ana Regina. Língua de sinais brasileira na trajetória do povo e comunidade surda. **Educação de Surdos**, p. 93, 2014. Disponível em:

<http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3548/1/educacaosurdos.pdf#page=93>. Acesso em: 19 nov. 2021.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, p. 71-92, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2022.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/GKr96xZ95tpC6shxGzhRDrG/?format=pdf&lang=t>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.v. 2, p. 13-37.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2004. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; FONSECA, Kátia de Abreu. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 19, n. 1, p. 107-127, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10824>. Acesso em: 20 abr. 2023.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos. **Discursos sobre a Inclusão Escolar: governo docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/106461>. Acesso em: 8 nov. 2021.

CARVALHO, Ana Priscila Guedes; FREITAS, Luiz Henrique Alves de; NOGUEIRA, Rafaele Nascimento; ANSAY, Noemi Nascimento. Desafios do ensino remoto para

estudantes surdos: relato de experiência sobre o uso de janela de Libras durante as videoaulas de ensino religioso. *In*: LIMA, Ana Paula de Holanda *et al.* (org.). **Educação Inclusiva: práticas do atendimento remoto no município de Maracanaú**. Fortaleza: Gráfica e Editora, 2022.

COSTA, Otávio Santos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A implementação da disciplina de Libras no contexto dos cursos de licenciatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, p. 759-772, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6202788>. Acesso em: 22 maio 2022.

COUDRY, Maria Irma Hadler. Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução (Discursive Neurolinguistics: aphasia as translation). **Estudos da Língua(gem)**, v. 6, n. 2, p. 7-36, 2008. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1065/913>. Acesso em: 20 fev. 2022.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. Ministério da Educação. Curitiba: Gráfica e Editora Cromos, 2007.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo; ALVES, Carla Barbosa. Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva para pessoa com surdez: seu pensar, sentir e fazer. *In*: GOMES, Robéria Vieira Barreto *et al.* (Org.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFC, 2016. p. 109-139.

DUARTE, Cintia Perez; VELLOSO, Renata de Lima. Linguagem e comunicação de pessoas com deficiência intelectual e suas contribuições para a construção da autonomia. **Inclusão Social:ibict.br**, v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4034>. Acesso em: 26 mar. 2022.

FELIPE, Tanya Amara. Diferentes políticas e diferentes contextos educacionais: educação bilíngue para educandos surdos x educação bilíngue inclusiva. **Revista Espaço**, n. 49, 2018. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/84877078/433-1552-1-PB-libre.pdf?1650923357=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDiferentes_politicas_e_diferentes contex.pdf&Expires=1681884690&Signature=Ufr2PG898DJ6D2XsKoQ1sI1v7yvvCGPongvxbO0EUbiYXORM8Fn2rkqiJlmjLq86Dw3S6mmTUrBaZq6-X3mtmLc9oj0SHu0~uSjEiINAj1MkYPG3wlgBinFpndRPMTgeFK4cF~7lazJGFHFQXyW-2DW8RqN6QoxPSK091GI9TnrcEbzzoWcRG7MUhFIEYtsnqFCUxwDncjTYZqa0mU0U~~AFwn5ctKOF7Czk4dIV2sZVgSI2XGRuh2BIzW6KKoBNI6f2cnXpwEOltJ0waWBYdA3QR Ez9FNnannsOE9NUWSzVtccV26OwDmJchd0SXQMGrVb6dzcqF~0fn3u7QHL5w__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 10 jan. 2022.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. A regulamentação da Libras. **Revista da Feneis**, Minas Gerais, n.14, 2002. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_14. Acesso em: 14 mar. 2022.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Nota pública sobre a extinção da diretoria de políticas de educação bilíngue de surdos**. Minas Gerais, 2023.

Disponível em: <https://feneis.org.br/wp-content/uploads/2023/01/Nota-Publica-sobre-extincao-Dipebs.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FENEIS. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilingue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS, nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: <http://www.feneis.org.br/arquivos/A%20EDUCA%C7%C3O%20QUE%20N%D3S%20SURDOS%20QUEREMOS.doc>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Grupos de estudos por área**. Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/artigos_edespecial/sueli_fernandes.pdf. Acesso em: 12 jan. 2022.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/275/134>. Acesso em: 11 abr. 2023.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilingue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, n. SPE-2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRCjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2022.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista “Educação Especial”**, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/275>. Acesso em: 30 fev. 2023.

FERREIRA, Cleonice Bicudo da Rocha. **Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez**. 2011. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3333/1/2011_CleoniceBicudodaRochaFerreira.pdf. Acesso em: 12 jul. 2023.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 11, p. 148-165, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/djMj5DwcxCY7wXK3nzPTwhf/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 23 fev. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1993.

GÁRATE, Maribel. Developing bilingual literacy in Deaf children. *In*: SASAKI, M. (ed.). **Literacies of the minorities: Constructing a truly inclusive society**. Tóquio: Kurosio, 2014. p. 58-75. Disponível em: https://www.9640.jp/wp-content/uploads/2016/09/mino_37-54.pdf. Acesso em: 15 fev. 2022.

GESUELI, Zilda Maria. **A criança surda e o conhecimento construído na interlocução em língua de sinais**. Campinas: UNICAMP, 1998. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/170565> Acesso em: 4 abr. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 1997.

GOMES, Robéria Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte; FACCIOLI, Ana Maria. **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43211>. Acesso em: 14 jan. 2022.

GONÇALVES, Enicéia Mendes; FIALHO, Vera Lúcia Capellini Messias. Formação continuada de professores para a diversidade. **Educação**, v. 27, n. 54, p. 597-615, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805414.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

GROSJEAN, François. **Studying bilinguals**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

GROSJEAN, François. The bilingual individual. **Interpreting**, v. 2, 1997.

GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. *In*: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Org.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 33-49.

HAMEL, Rainer Enrique. Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. **Alteridades**, v. 5, n. 10, p. 11-23, 1995. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711345002.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

HARMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

INES. Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Plano de desenvolvimento institucional**. 2018. Disponível em: https://www.ines.gov.br/images/dirge/PDI_INES_2018_2022.pdf. Acesso em: 4 jan. 2022.

JESUS, Jefferson Diego de. **Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212895>. Acesso em: 5 set. 2021.

KNOORS, Harry; VERVLOED, Mathijs P. J. Educational programming for deaf children with multiple disabilities: Accommodating special needs. **The Oxford handbook of deaf studies, language and education**, v. 2, p. 82-96, 2010. Disponível em: <https://mathijsvervloed.nl/impro/1/onewebmedia/Chapter%2006%20%28Knoors%20&%20Vervloed%202011%29.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2023.

- KUCHENBECKER, Liège Gemelli. **Inclusão na escola de surdos: estratégias de normalização dos sujeitos surdos** Down. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/119429>. Acesso em: 10 out. 2021.
- LADD, Paddy. **In search of deafhood: towards an understanding of British deaf culture**. 1999. Tese (Doutorado em Filosofia) – University of Bristol, England, 1999. Disponível em: <https://research-information.bris.ac.uk/ws/portalfiles/portal/34490403/297970.pdf>. Acesso em: 10 maio 2023.
- LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística? desafios glotopolíticos contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- LIMA, Marisa Dias. **Política Educacional e Política Linguística na Educação dos e para os Surdos**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/24583/3/PoliticaEducacionalLinguistica.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2022.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e pesquisa**, v. 39, p. 49-63, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MACENA, Janaina de Oliveira; JUSTINO, Laura Regina Paniagua; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1283-1302, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WygnngmmxxCz57CJD4LMwfCb/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 13 fev. 2023.
- MACHADO, Paulo Cesar. **Diferença Cultural e Educação Bilíngue: As narrativas de professores Surdos sobre questões curriculares**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/92494>. Acesso em: 10 fev. 2022.
- MARINS, Cássia Lobato. **Processos de construção e desenvolvimento de currículos para surdos com deficiência em uma escola bilíngue para surdos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115955/000964911.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 6 out. 2021.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, p. 9-22, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/VNYB7zVGB4YM33xLLmyG4tv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v11n33/v11n33a02.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**, p. 60-83, 2017. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/educacao_especial_inclusiva.pdf#page=58. Acesso em: 3 mar. 2023.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística a linguística aplicada indisciplinar. *In*: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24. Disponível em: <https://wisley.net/wp-content/uploads/2019/03/MOITA-LOPES-Da-aplica%C3%A7%C3%A3o-lingu%C3%ADstica-%C3%A0-Lingu%C3%ADstica-Aplicada-Indisciplinar.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2022.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107. Disponível em: <https://wisley.net/wp-content/uploads/2019/03/MOITA-LOPES-Da-aplica%C3%A7%C3%A3o-lingu%C3%ADstica-%C3%A0-Lingu%C3%ADstica-Aplicada-Indisciplinar.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

MONTEIRO, Rosa Maria Godinho. **Surdez e Identidade Bicultural: como nos descobrimos surdos?** 2014. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/17184>. Acesso em: 5 jul. 2021.

MORALES, A. El bilingüismo de los sordos. Análisis del caso venezolano. **Revista Candidus**, v. 2, n. 13-2001, 2001. Disponível em: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_396/a_5420/5420.html. Acesso em: 3 fev. 2022.

MORELLO, Rosângela. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). **Gragoatá**, v. 17, n. 32, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/ew/33030>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MÜLLER, Janete Inês; ERTEL STÜRMER, Ingrid; BECKER KARNOPP, Lodenir; DA SILVA THOMA, Adriana. Educação Bilingue para Surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. **Nonada: Letras em Revista**, v. 2, n. 21, p. 1-15, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451671022.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2022.

- MÜLLER, Janete Inês. **Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/149088>. Acesso em: 2 jan. 2022.
- NELSON, Catherine; BRUCE, Susan M. Children who are deaf/hard of hearing with disabilities: Paths to language and literacy. **Education Sciences**, v. 9, n. 2, p. 134, 2019. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/9/2/134>. Acesso em: 14 fev. 2022.
- ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: <https://ampid.org.br/site2020/onu-pessoa-deficiencia/>. Acesso em: 28 mar. 2022.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **Política Lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos à deficiência mental. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 23, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1523t.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. A obra de Maria Irma H. Coudry: Neurolinguística Discursiva como revolução conceitual-metodológica para os estudos da educação especial. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 60, n. 2, p. 368-383, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8648558/18467>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na educação especial: (Bianca)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.
- PAGOTTO, E. G. O Lingüista e o Burocrata: A Universalização dos Direitos e os Processos Normativos. *In*: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.). **Política Lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 35-52.
- PEREIRA, Dulce. Aprender a ser bilíngue. **Múltiplos olhares sobre o bilinguismo: Transversalidades II**. Húmus: Universidade do Minho, 2011. p. 15-43. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23668/1/MultiplosOlharesSobreBilinguismo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.
- PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em revista**, n. esp. 2, p. 143-157, 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602014000400010&script=sci_abstract. Acesso em: 20 abr. 2022.
- PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **O ser e o estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/5880>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- PERLIN, Gladis T. T. Identidade Surda. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A Surdez: um Olhar Sobre as Diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-72.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <http://www.drbrm.org/av1/fundamentoseeducacaodesurdos.pdf>. Acesso em: 23 maio 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2018.

PLAISANCE, Eric. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, v. 38, n. 2, p. 230-238, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/reveduc/v38n2/1981-2582-reveduc-38-2-00230.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em revista**, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 17 mar. 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na Educação Especial Brasileira? **Momento: Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600>. Acesso em: 6 fev. 2023.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUADROS, Ronice Muller de; NEVES, Bruna Crescêncio; SCHIMITT, Deonísio; LOHN, Juliana Tasca; LUCHI, Marcos. **Língua Brasileira de Sinais: patrimônio linguístico brasileiro**. Florianópolis: Garapuvu, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. **Libras: linguística para o ensino superior**. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos Cedes**, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/T55NhKLDWBBWnZvNCTJ5Qqk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 jan. 2022.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port_surdos.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

QUADROS, Ronice Müller. **Língua de herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: Penso, 2017.

ROPER, Louise; ARNOLD, Paul; MONTEIRO, Brendan. Co-occurrence of autism and deafness: diagnostic considerations. **Autism**, v. 7, n. 3, p. 245-253, 2003.

- SAVEDRA, M.M.G. Bilinguismo e bilinguagem: uma nova proposta conceitual. *In*: SAVEDRA, M.M.G.; SALGADO, A.C.P. (Org.) **Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 121-140.
- SAVEDRA, Mônica Maria Guimarães; LAGARES, Xoán Carlos. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**, v. 17, n. 32, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029/19016>. Acesso em: 16 nov. 2021.
- SEVERO, Cristine Gorski. Política(s) linguística(s) e questões de poder. **Alfa: Revista de Linguística**, v. 57, p. 451-473, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/YRbtMdqmCWxKjtn8SQWGmHj/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- SEVERO, Cristine Gorski. Unesco e a educação multilíngue: revisões e problematizações. **Travessias interativas**, n. 22, p. 295-312, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/15331/11573>. Acesso em: 15 maio 2022.
- SIGNORINI, Inês. Epistemologias da pesquisa no campo aplicado dos estudos da língua(gem). **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. SPE, p. iii-vi, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/yVRF5sTGPPWyZxwq8bjc8dB/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2021.
- SILVA, Eduardo Jorge Custódio *et al.* Características de uma população com múltiplas deficiências associadas à surdez: um estudo piloto. **Revista Espaço**, p. 5-9, 2005. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/download/640/663>. Acesso em: 7 out. 2021.
- SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, p. 289-320, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/dT93Vp7MjTx9YgxPzqCrP4N/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- SILVA, Giselli Mara. **Perfis linguísticos de surdos bilíngues do par Libras-português**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/LETR-AX8MK5/1/tese_giselli_silva.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.
- SILVA, Ivani Rodrigues; BIANCHI, Cristina Aparecida; BASTOS, Elizandra de Lima Silva; COSTA, Josiane Marques da; NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno III: anos finais do Ensino Fundamental**. Brasília: SEMESP, DIPEBS, MEC, 2021.
- SILVA, Maria do P. S. Cardoso. Educação Linguística: O que é? **Revista Cocar**, v. 1, n. 2, p. 75-92, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/134>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença: A perspectivas dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53618323/AULA_3-libre.pdf?1498099293=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DAULA.pdf&Expires=1691702653&Signature=Li7GBAbIoaBnJmD~wjCEJJw0t-8r4DXBXKPtq192yfRkscoSdDIIdHVkc6AU78AF0Rvd1~B6dn-nRTajB97BPbtHD2mZaMpyjmlsUv2bSYqBVTMTSfX1ZFqj7~duQHOoQY0bTD6exiWo3FO7bvOoWAMFf2ZZWVSwmVGkkwkhqSKI-a77LzDw6J4ESgtF4k5O5O8LmHvNUQ~b0z3ltgssitjGo1qnpjDj4Sj9gVkt04vUbWzyyCYUP8H~XZzHblHu6yyBs~3pnHU1Xwiov~lQvwlLiPnNvyPHKxgMYJU3yESnYcNg8rNHROcb538elTAT0Zm-FIbu0cPiY82DIFu0kQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
Acesso em: 30 mar.2022.

SILVEIRA, Alexandre Cohn. Letramento político: por uma educação linguística democrática. **Travessias Interativas**, n. 22, p. 53-66, 2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/15316/11557>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUSA, Ivan Vale. Educação Linguística na Educação Inclusiva. **Linguagens & Cidadania**, v. 19, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/29405>. Acesso em: 28 mar. 2022.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SCIAN, Roberta; HULSHOLF, Cristina. Políticas e práticas de educação inclusiva: condições e contradições no cotidiano de uma escola de ensino fundamental. **Education Policy Analysis Archives/ Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-19, 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898090.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2023.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). **Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021. v. 1. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/23>. Acesso em: 10 set. 2022.

SZYMANSKI, Christen; BRICE, Patrick J. When Autism and Deafness Coexist in Children: What We Know Now. **Odyssey: New Directions in Deaf Education**, v. 9, n. 1, p. 10-15, 2008. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903163.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

TORQUATO, Cloris Porto. Políticas linguísticas, linguagem e interação social. **Revista escrita**, v. 2010, n. 11, 2010. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16370/16370.PDF>. Acesso em: 15 nov. 2021.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. 1996. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/3548/1/educacaosurdos.pdf#page=67>. Acesso em: 20 abr. 2022.

VIANNA, Beto. Línguas minoritárias e minorizadas no Brasil: por uma política linguística do falante. **Memórias Convención Internacional de Antropología-Anthropos**, 2015. Disponível em: http://www.biolingua.com/artigos/vianna_anthropos2015.pdf. Acesso em: 4 mar. 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WFD. World Federation of the Deaf. **Bilingualism as a basic human right for deaf children in education**. Helsínquia: WFD, 2011. Disponível em: <https://wfdeaf.org/news/bilingualism-as-a-basic-human-right-for-deaf-children-in-education/>. Acesso em: 4 fev. 2022.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. Surdez e preconceito: a norma da fala e o mito da leitura da palavra falada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, p. 565-575, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6ptNkpmYjjqs8VB6p4hvGRd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 15 abr. 2022.