

Políticas educacionais e linguísticas brasileiras: considerações sobre o ensino de línguas adicionais para surdos

Moraes, Antonio Henrique Coutelo de ¹

Brayner, Izabelly Correia dos Santos ²

RESUMO

A língua é um código linguístico que possui um caráter simbólico-político e está presente nas relações sociais e, conseqüentemente, na história das sociedades. Este artigo objetiva tecer reflexões acerca de políticas educacionais e linguísticas que orientam o ensino das línguas adicionais para pessoas surdas no Brasil de forma a instigar uma melhoria nas práticas educacionais inclusivas que respeitem as especificidades linguísticas das comunidades surdas brasileiras. Para tanto, fundamentamos nossas discussões em Moutinho (2016), Quadros (2017), Rocha e Melo (2019), e Tílio (2019), entre outros. A metodologia adotada foi bibliográfica e documental de natureza exploratória/qualitativa de documentos, leis e decretos. Como resultados, encontramos um apagamento das diferenças em propostas de documentos que orientam o ensino de línguas para surdos e que não há ainda oferta de condições favoráveis para o pleno desenvolvimento linguístico de surdos em línguas adicionais nem o investimento adequado na formação de profissionais mediadores desse processo.

Palavras-chave: políticas educacionais e linguísticas; línguas adicionais; pessoa surda.

Brazilian educational and linguistic policies: considerations on teaching additional languages to the deaf

ABSTRACT

Language is a linguistic code that has a symbolic-political character and is present in social relations and, consequently, in the history of societies. This article aims to reflect on educational and linguistic policies that guide the teaching of additional languages to deaf people in Brazil in order to instigate an improvement in inclusive educational practices that respect the linguistic specificities of Brazilian deaf communities. To this end, we based our discussions on Moutinho (2016), Quadros (2017), Rocha e Melo (2019), and Tílio (2019), among others. The methodology adopted was bibliographic and

¹ Universidade Federal de Rondonópolis. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis. Email: antonio.moraes@ufr.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8010588396875226>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5519-1583>.

² Universidade Católica de Pernambuco e Universidade de Pernambuco. Professora da Universidade Católica de Pernambuco. Email: izabelly.brayner@unicap.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9720815767329338>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1102-9944>.

documentary of an exploratory/qualitative nature of documents, laws and decrees. As a result, we found an erasure of differences in document proposals that guide language teaching for the deaf and that there is still no provision of favorable conditions for the full linguistic development of deaf people nor adequate investment in the training of professionals who mediate this process.

Keywords: educational and linguistic policies; additional languages; deaf person.

Políticas educativas y lingüísticas brasileñas: consideraciones sobre la enseñanza de lenguas adicionales a sordos

RESUMEN

La lengua es un código lingüístico que tiene un carácter simbólico-político y está presente en las relaciones sociales y en la historia de las sociedades. Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las políticas educativas y lingüísticas que orientan la enseñanza de lenguas adicionales a los sordos en Brasil con el fin de instigar una mejora en las prácticas educativas que respeten las especificidades lingüísticas de los sordos brasileños. Para ello, basamos nuestras discusiones en Moutinho (2016), Quadros (2017), Rocha e Melo (2019) y Tílio (2019), entre otros. La metodología adoptada fue bibliográfica y documental de carácter exploratorio/cualitativo de documentos, leyes y decretos. Como resultado, encontramos una borratura de diferencias en las propuestas de documentos que orientan la enseñanza de lenguas para sordos y que aún no se prevén condiciones para el desarrollo lingüístico de sordos ni una inversión adecuada en la formación de profesionales que median en este proceso.

Palabras clave: políticas educativas y lingüísticas; lenguajes adicionales; persona sorda.

INTRODUÇÃO

No Brasil, vemos cotidianamente as referências às políticas de saúde, educação, aceleração do desenvolvimento, erradicação da pobreza, diminuição da taxa de desemprego, entre outras. No entanto, quando nos referimos ao “ensino de línguas adicionais para surdos”, essa é uma temática pouco conhecida e discutida pela academia.

Parte daí nosso interesse em realizar a pesquisa atual, que teve como objetivo tecer reflexões acerca de políticas educacionais e linguísticas que



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259514[2023]
**Dossiê Políticas públicas em Educação no
contexto da reestruturação do Estado na
última década do século XX**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259514>

orientam o ensino das línguas adicionais para pessoas surdas no Brasil. Buscamos, com esse objetivo, responder às perguntas: 1) quais políticas educacionais e linguísticas orientam o ensino de línguas adicionais para surdos?; e 2) de que maneira essas políticas contribuem para o ensino de línguas para surdos?

O eixo teórico desta pesquisa entende a língua como um fator estratégico para o desenvolvimento intelectual, social, cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico do sujeito. Em relação à comunidade surda, a língua que possibilita esse desenvolvimento é a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Nesse sentido, entende-se que ela é indispensável à educação das pessoas surdas.

Cabe ressaltar que entendemos língua adicional como qualquer língua adquirida para além da primeira. No caso desta pesquisa, portanto, o português como segunda língua (L2) e a língua estrangeira (LE), inglês, que pode ser uma terceira (L3).

Assim, seguindo as orientações de Gil (2010), a abordagem metodológica utilizada na pesquisa foi bibliográfica e documental de natureza exploratória/qualitativa, que considera como ponto de partida o levantamento bibliográfico. A base teórica utilizada para fundamentar o artigo está entrelaçada por documentos como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de língua estrangeira, leis e decretos sobre reconhecimento da Libras como língua utilizada pelas comunidades surdas brasileiras e sua regulamentação, políticas educacionais e linguísticas, entre outros documentos que contribuíram para a solidificação das discussões propostas.

Portanto, a fim de tecermos nossas reflexões, procuramos averiguar as congruências no que propõem os textos oficiais, de forma a proporcionarmos uma melhoria nas práticas educacionais inclusivas que respeitem as condições linguísticas da comunidade surda brasileira.

O que dizem políticas educacionais e linguísticas brasileiras sobre o ensino de línguas adicionais

As políticas educacionais e linguísticas, além de assegurar o direito ao uso da língua minoritária, também representam um tipo de intervenção social em uma determinada comunidade. Sendo assim, elas determinam decisões



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259514[2023]
**Dossiê Políticas públicas em Educação no
contexto da reestruturação do Estado na
última década do século XX**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259514>

quanto ao uso das línguas em um determinado país ou comunidade linguística (COOPER, 1989 *apud* BRASIL/MEC/SECADI, 2013).

No caso de línguas estrangeiras, Rajagopalan (2013) se refere ao seu ensino como tendo uma motivação política. A língua inglesa, por exemplo, é de extrema importância para a sociedade atual, uma vez que constitui ferramenta que permite trocas e/ou relações no mundo atual devido à abertura nos âmbitos comercial, cultural, científico, político e até mesmo turístico (SILVA, 2005).

Essa valorização da língua se manifesta inicialmente, em nosso país, entre os séculos XVI e XVIII devido às relações comerciais estabelecidas entre o Brasil e a Inglaterra – os bretões tinham interesse no pau-brasil (MORAES, 2012, 2015).

Após constantes visitas devido ao interesse em nossa maior riqueza, em 1703, os anglossaxões impuseram a assinatura do Tratado de Methuen, também conhecido como dos Panos e Vinhos. No documento, ficou estipulado que os portugueses se comprometem a comprar os têxteis britânicos e os bretões a consumir os vinhos de Portugal (NOGUEIRA, 2007; MORAES, 2012, 2015).

Essa relação estabelecida entre as nações pôs fim ao domínio colonial português, levando D. João VI a assinar, em 22 de junho 1809, o decreto que dá início ao ensino formal de inglês no Brasil, culminando na criação da primeira escola de língua inglesa (NOGUEIRA, 2007). Nos séculos seguintes, o mundo inteiro se ocupou em estudar questões ligadas à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem (MORAES, 2015).

No século XX, surgem as associações de professores de línguas, o que contribuiu em grande medida para a formação de professores do ensino de línguas (FALCOMER; RODRIGUES, 2008), principalmente para a formação continuada/em serviço. Nesse sentido, Falcomer e Rodrigues (2008) ressaltam que a área de ensino de línguas estrangeiras possui identidade própria e que, portanto, o professor precisa de uma formação continuada de qualidade que contribua para a atualização do conhecimento e o prepare para o trabalho com as adversidades trazidas à sala de aula pelos alunos, de modo a adequar o ensino/aprendizagem de línguas às demandas de cada contexto social e econômico.

Essas associações ainda existem nos dias de hoje e proporcionam, de acordo com Falcomer e Rodrigues (2008, s.p.),

suporte para que o docente contemporâneo e reflexivo pense sobre o seu papel no processo de ensino/aprendizagem de LE, mantendo-se atualizado e aberto às novas tendências de ensino através de artigos, simpósios, convenções, conferências, workshops, revistas, periódicos e páginas eletrônicas, entre outros.

De fato, elas são de extrema importância para a formação continuada de professores, uma vez que os bancos das universidades não dão conta de preparar os estudantes de licenciatura para enfrentar o grande desafio que é a educação. Entretanto, não se ocupam em larga escala ainda em fornecer conhecimentos para professores que lidam com uma série de diferenças em sala de aula, como é o caso da surdez.

Com relação à comunidade surda, as políticas educacionais e linguísticas que oferecem suporte aos seus direitos são muito recentes. Durante muitos anos, a comunidade surda esteve marginalizada, sem qualquer participação educacional, linguística, cultural e social.

Apesar de as políticas educacionais e linguísticas com relação ao surdo serem contemporâneas, o primeiro passo em favor de uma proposta de educação inclusiva já tinha sido sinalizado na Constituição da República de 1988, através do Título VIII — “Da Ordem Social — art. 208, que se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³, preferencialmente, na rede regular de ensino”. Assim, inserir os surdos no ensino regular alertou os pesquisadores e professores sobre a necessidade de políticas que assegurem os direitos dessa comunidade.

Ao longo da história, a atuação jurídica e social conferidas às pessoas com deficiência compreendeu seis fases de acordo com a visão da sociedade em relação a elas: a exclusão/eliminação (nos tempos primitivos, quando consideradas fardos ou castigo divino); o assistencialismo (pela visão cristã romana, na idade média); o viés integrativo e profissionalizante (em virtude da

³ O termo “portador de deficiência” entrou em uso em meados dos anos 80, época da publicação da Constituição da República, por esse motivo utilizamos o texto. No entanto, Sassaki (2002) explica que o termo correto é “pessoa com deficiência”. No Brasil, tornou-se bastante popular, acentuadamente entre 1986 e 1996, o uso do termo portador de deficiência (e suas flexões no feminino e no plural). Pessoas com deficiência vem ponderando que elas não portam deficiência, que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos (por exemplo, um documento de identidade, um guarda-chuva).

sua consideração como doentes, no Renascimento); a oferta de tratamento e proteção (em vista do aumento de indivíduos com deficiência, durante a Revolução Industrial); a atuação Estatal pela integração e, depois, pela inclusão social (desde o século XX, em virtude da Declaração Universal de Direitos Humanos) (BARTALOTTI, 2006).

Quanto às pessoas surdas, Moura (2000) identifica diferentes visões sociais ao longo dos anos: marginalizadas, ao serem consideradas sem inteligência e sem linguagem (por não conseguirem se expressar oralmente); com aptidão à educação, primeiramente ofertada de forma individual em casa e depois coletivamente em escolas; e até o momento onde é reconhecida sua igualdade em relação aos demais cidadãos, o Estado devendo promover medidas que se adequem a suas necessidades e viabilizem o acesso a seus direitos e inclusão social.

A autora ainda verifica, nesse processo, intensas alternâncias entre o reconhecimento ou não das Línguas de Sinais (ou outras expressões gestuais) como formas de linguagem, o que se refletiu no próprio exercício da Educação, em alguns momentos sendo ensinadas e aplicadas nas escolas e em outros momentos sendo abolidas e substituídas pelo Oralismo (treinamento de fala, leitura labial e utilização de resquícios da audição), com base na visão da surdez como doença a ser tratada.

Essa valorização do Oralismo continuou até estudos apontarem a estrutura linguística das Línguas de Sinais bem como o melhor desempenho escolar de alunos surdos que a utilizavam. Uma nova corrente conhecida como Comunicação Total, originada nos Estados Unidos na década de 1960 e introduzida no Brasil na década de 1980, advogou pela utilização combinada de múltiplos meios para a comunicação com indivíduos surdos, abrangendo a fala, a sinalização e a língua de sinais, visando uma aproximação com a estrutura língua oral.

Surge, em seguida, a educação bilíngue que consiste na utilização da Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a modalidade escrita da língua do país como segunda língua (L2), de modo a eliminar barreiras de comunicação entre pessoas surdas e ouvintes (MOURA, 2000).

Esse processo de desenvolvimento, tanto da política estatal em relação às pessoas com deficiência (até a atual, norteadas pela inclusão social) como do reconhecimento da Língua de Sinais (e do bilinguismo), representa um grande avanço, inclusive repercutindo em positativas legais. Porém, Sassaki (2006)

verifica que essa população continua em situação de vulnerabilidade social sem as mesmas possibilidades de participação e acesso aos seus direitos, motivo pelo qual se faz imprescindível a reflexão acerca de acessibilidade.

Inicialmente, cabe comentar que a Declaração de Salamanca (1994), embora não tratando do surdo diretamente, provocou reflexões que levaram à busca por melhores condições de inclusão das pessoas com alguma deficiência. O documento sugere que as escolas adequem seus espaços e seus projetos político-pedagógicos às necessidades de todos os alunos matriculados – o que estimulou diversas instituições e países a darem passos em direção à inclusão.

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Tal documento nos permite evidenciar a importância da inclusão das pessoas com deficiência na educação, devendo promover uma mudança no âmbito escolar.

Ao final do século XX, o Brasil passou por uma série de modificações na área da educação e, em 1996, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96 – que traz em seu corpo o capítulo V totalmente dedicado à Educação Especial. Segundo o documento, “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, s.p.).

Mais além, a LDB (BRASIL, 1996) prevê que as instituições de ensino poderão organizar turmas com alunos de séries distintas, mas que tenham níveis de conhecimento equivalentes para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares. Para o trabalho com a língua inglesa, esse fato é de extrema importância, uma vez que turmas organizadas por nível e por objetivos pedagógicos têm mais chances de sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que, por ser um processo que forma o indivíduo para exercer a cidadania, trabalhar e atuar em sociedade, a Educação é um direito

previsto constitucionalmente e, para pessoas com deficiência, com garantia de ser ofertado em instituições de ensino, na modalidade especial a partir de medidas de acessibilidade (eliminação de barreiras a um direito), dentre elas o atendimento educacional especializado (AEE) em contraturno e complementarmente à escolarização regular (BRASIL, 2015) (BRASIL, 1996).

No que se refere às pessoas surdas, devido à sua comunicação se dar principalmente através de Libras, sistema linguístico de expressão visual-motora desta comunidade, independente da língua portuguesa, e reconhecido legalmente, faz-se necessária a promoção da acessibilidade comunicacional (remoção de barreiras que dificultem a transmissão ou recebimento de mensagens) para efetivar o acesso à educação e, conseqüentemente a outros direitos bem como à inclusão social (BRASIL, 2002; BRASIL, 2015), além de estar garantida e regulamentada por lei, como podemos evidenciar no quadro 01.

Quadro 1: Legislação que fundamenta a acessibilidade comunicacional para a educação de surdos nos últimos 20 anos

Nº da Lei	Acessibilidade Comunicacional
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, a oficializando como idioma com existência e estrutura próprias além de promover seu ensino e difusão na sociedade.
Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.	Regulamenta a Lei sobre Libras, desenvolvendo seus dispositivos e estabelecendo orientações acerca da acessibilidade comunicacional a ser ofertada para pessoas surdas, também definindo a organização da educação básica apta a promovê-la.
Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.	Promulga, na legislação brasileira, a Convenção Internacional de 2007 que define os direitos das pessoas com deficiência e as diretrizes para sua efetivação, algumas sendo referentes à acessibilidade comunicacional na educação de pessoas surdas.
Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.	Dispõe sobre os critérios para formação e exercício da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras. Existe projeto de lei(9.382/17) que visa conferir melhor regulamentação dessas profissões, incluindo previsões sobre guias-intérpretes (para alunos surdos-cegos).
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, inclusive introduzindo o garantido a pessoas com surdez, porém estabelecendo que quanto a ele deve ser observado o que regula o decreto 5.626/05.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Plano Nacional de Educação (PNE): Define, com base nas leis citadas anteriormente e em dados de pesquisas e censos, metas para vários âmbitos e níveis da educação, estratégias para atingi-las bem como o prazo de um ano para que Estados e municípios estabelecessem ou adequassem seus planos de acordo com ele e a necessidade de

	monitoramento/avaliação periódicos do seu cumprimento. São vinte metas, uma(meta 4) versando sobre a educação especial, algumas estratégias sendo referentes à acessibilidade comunicacional para a população surdo, tais como: (para a educação infantil) promoção de educação bilíngue, fomentação do AEE complementar e transversalidade da educação especial;(para crianças até terceiro ano do ensino fundamental) oferta de educação bilíngue Libras-Língua Portuguesa como segunda língua e ampliação das equipes profissionais para oferta de professores, tradutores, intérpretes e guias-intérpretes de Libras.
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência): Tendo por base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), expõe importantes conceitos, incluindo disposições acerca da acessibilidade comunicacional para a educação de alunos surdos.

Fonte: os autores.

A partir das leis supracitadas, há uma estruturação sólida do Sistema Educacional do Brasil, partindo do estabelecimento da educação como um direito de todos os indivíduos a ser promovido por todos os entes Federativos do Estado de forma colaborativa (com normais gerais criadas pela União), gratuita e norteada por diretrizes como a inclusão social, igualdade de oportunidades e respeito ao desenvolvimento das capacidades bem como pelo direito à acessibilidade, à comunicação e à informação.

As Leis 10.436/02 e 12.319/10 e o Decreto 5626/05 fornecem os principais aportes da acessibilidade comunicacional para a educação de pessoas surdas. O decreto (2005) consubstancia e desenvolve especialmente as medidas para essa matéria, sendo elas:

- Promover cursos para formação de professores (para o ensino e uso de Libras, de Português como segunda língua para pessoas surdas ou para tradução e interpretação Libras-Língua Portuguesa), de intérpretes e tradutores, com prioridade para pessoas surdas. Estabelece requisitos para a formação e exercício desses profissionais, bem como para a de instrutor (arts. 11,12, 14, Cap. III);
- Ofertar obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino de Libras e de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos, adotando mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado em Língua Portuguesa, bem como meios alternativos para correção de aprendizado em Libras (art. 14);

- Prover as escolas com: professor/instrutor de Libras; docente de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos; e, na educação básica e superior, tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa em sala de aula e outros espaços educacionais (arts. 14, 22);
- Disponibilizar, da educação básica à superior, equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva (arts. 14, 23);
- Apoiar, na comunidade escolar, uso e difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio de oferta de cursos (art. 14);
- Organizar a Educação Básica para inclusão do aluno surdo: escolas e classes bilíngues com professores bilíngues do ensino infantil ao início do ensino fundamental e, dos anos finais do ensino fundamental ao médio, escolas bilíngues ou comuns com presença de tradutores e intérpretes(art.22).

Nessa seara, outras leis e decretos foram promulgados na última década, com a finalidade de ampliar e motivar a área referente à educação de surdos. Nesse sentido, registramos aqui o PL 5.614/2020, que altera a lei 12.319/2010. O documento, que obteve aprovação na câmara e no senado e aguarda sanção, dispõe sobre o exercício de profissionais tradutores, intérpretes e guias-intérpretes da Libras, estabelecendo requisitos técnicos e de formação para a atuação desses profissionais.

Apesar de as políticas públicas garantirem os direitos dos surdos ao ensino regular, a viabilização de uma proposta pedagógica que deveria ser veiculada nas escolas só se tornou concreta a partir da sanção da Lei nº 10.436/2002, que coloca um ponto final à fase de ausência quase que total de leis que defendem os direitos linguísticos do surdo. Ao ser reconhecida a Libras no nosso país, os direitos linguísticos da comunidade surda passam a estar amparados pelas políticas públicas, que garantem o ingresso e a permanência desse aluno nas escolas regulares, muito embora, na prática, nem sempre possamos identificá-las.

A conquista da Lei 10.436/2002 trouxe consigo muitas inquietações, principalmente dos profissionais da educação, que passariam a lidar

diariamente com surdos que fazem uso da Libras para comunicação além da língua portuguesa.

Outro ponto importante da mesma lei diz que “o sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão” da disciplina de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério” (BRASIL, 2002, s.p.). Infelizmente, a realidade é que os diversos cursos normalmente oferecem uma única disciplina com carga horária que varia de 30h a 60h, o que não é suficiente para se aprender a língua. No máximo, e com esforço, os professores conseguem sensibilizar os alunos para a questão da surdez; a partir daí, esperar que se interessem em buscar, por fora, ampliar o conhecimento da língua.

O Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a lei supracitada, ressaltou pontos importantes, como o uso da Libras nos ambientes escolares, a obrigatoriedade do intérprete de Libras nas salas de aula inclusivas, a formação dos professores de Libras, entre outros aspectos (BRASIL, 2005).

O decreto também define que a educação básica dos alunos surdos deve ocorrer por meio da organização de:

I – Escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – língua portuguesa; § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo; § 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação (BRASIL, 2005, p. 7).

Dessa forma, a organização de uma educação bilíngue não significa incluir o aluno surdo dentro das salas de aula, mas proporcionar aos

professores uma formação bilíngue para que possam ministrar as aulas em Libras. Destacamos também a importância de o professor de Libras ter formação em nível superior; além disso, também deve ser parte do corpo de profissionais o tradutor e intérprete com formação em nível superior ou pós-graduação.

Os PCN (1998, 2000), por sua vez, colocam a aprendizagem de Língua Estrangeira como possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno enquanto ser humano e cidadão. E sugerem que o seu ensino deve dar-se através de um engajamento discursivo do aluno, ou seja, “em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 16) – o que caracteriza um trabalho dentro das teorias de Bakhtin (1986) e Vygotsky (1962). Essas ideias se aproximam do modelo dialógico para o ensino de línguas adicionais proposto por Johnson (2004).

Entretanto, o documento norteador do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) coloca a leitura como habilidade principal a ser estimulada nos alunos, o que abre espaço para um trabalho mais próximo do tradicional dentro de uma perspectiva instrumental:

[...] é fundamental que o ensino de Língua Estrangeira seja balizado pela função social desse conhecimento na sociedade brasileira. Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar (BRASIL, 1998, p. 15).

Certamente, essa não foi a intenção durante processo de escrita do documento, a julgar por seu teor, mas essa possibilidade de interpretação existe, é real, e ganha ainda mais força quando o documento coloca:

Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua

Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, 1998, p. 20).

Os PCN do Ensino Fundamental, portanto, mostram-se desatualizados, já que levam em consideração o vestibular, substituído em grande medida pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, e geram confusão quanto às habilidades a serem trabalhadas.

Os PCN (2000) do Ensino Médio, por sua vez, mostram-se no mesmo caminho quando colocam que a principal meta a ser atingida no ensino de línguas estrangeiras é a comunicação oral e escrita, entendida como uma ferramenta imprescindível no mundo globalizado, com vistas à formação profissional, acadêmica e/ou pessoal.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva proposta em 2008 (BRASIL, 2008), reafirma o atendimento educacional especializado na rede regular de ensino, no qual deverá identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação de todos os alunos. Quando tratamos do atendimento de alunos surdos, o documento supracitado propõe uma educação bilíngue – Libras/língua portuguesa.

Vale atentar para o Decreto nº 6.949/2009, que é a tradução da Convenção Internacional das Pessoas com Deficiência; seu art. 24, item “b”, evidencia a aquisição natural da Língua de Sinais e sua importância para a promoção da identidade linguística da comunidade surda.

A partir de 2013, Lei nº 12.796, a LDB passa a contar com uma nova redação do parágrafo único do art. 60, segundo o qual o poder público adotará, preferencialmente, a ampliação do atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, o que acentuou ainda mais o declínio de instituições, associações e federações dedicadas às diferentes deficiências.

Também, ressalta-se a Lei nº 13.005/2014, que passa a considerar como modalidades de ensino inclusivo as escolas bilíngues Libras-Português, as classes bilíngues em escolas polos e as classes inclusivas com Atendimento Educacional Especializado – AEE no contraturno. Nesses contextos, a lógica da “educação especial” cede espaço para escolas e classes bilíngues, que se tornam parte do sistema regular de ensino, tomando o lugar do que antes eram ambientes de segregação.

O Plano Nacional de Educação - PNE (2014), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, legitima um importante avanço da educação especial nas últimas décadas: o de ser compreendida como parte integrante da educação geral (muito embora a comunidade surda, através dos Movimentos Surdos, reivindique sua desarticulação da educação especial, para que a educação de surdos não tenha enfoque clínico-terapêutico, como tem sido historicamente praticado no Brasil).

A redação final do PNE e a asseguarção de uma educação de qualidade para a comunidade surda estão dispostas na meta 4.7 do PNE e também exercem fundamental importância na educação de surdos, uma vez que buscam garantir a oferta de educação bilíngue, em Libras (L1) e língua portuguesa escrita (L2) a alunos surdos e com deficiência auditiva, em escolas e classes bilíngues inclusivas (BRASIL, 2014).

A Lei Brasileira de Inclusão – LBI, nº 13.146/2015, em seu art. 28, também incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, incentivar, acompanhar e avaliar a oferta de uma educação bilíngue, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Sonhada e sugerida por militantes da causa, a LBI, segundo Gabrielli (2015), não se trata de uma compilação de leis, contrariando as crenças de muitos. Trata-se, sim, de um documento que altera algumas leis já existentes com o intuito de trazer-lhes harmonia em relação à Convenção Internacional da ONU. Ou seja, reformulação de leis que “não atendiam ao novo paradigma da pessoa com deficiência ou que simplesmente a excluía de seu escopo” (GABRILLI, 2015, p. 12).

O documento define, ainda, o sexto ano do Ensino Fundamental como o momento inicial para a oferta da disciplina de Língua Inglesa. Esse ponto foi alterado a partir da redação da lei nº 13.415, de 2017. No texto original, a LDB previa o ensino de uma língua estrangeira, de escolha da comunidade escolar, a partir da antiga quinta série.

Tal fato ilustra bem a questão da motivação política no ensino de línguas, uma vez que o trabalho com a LE passa a ser obrigatoriamente de língua inglesa, momento em que o espanhol perdeu espaço, devido ao enfraquecimento das relações no MERCOSUL e à manutenção da hegemonia norte-americana.

Outra alteração da LDB no tocante à LE, também a cargo da lei nº 13.415, de 2017, diz respeito à obrigatoriedade da oferta de língua inglesa no Ensino Médio. Entretanto, abre espaço para a oferta de uma segunda língua estrangeira, em caráter optativo, sugerindo o espanhol muito provavelmente devido a nossa vizinhança.

As crenças de Dourado (2008), e as de Moraes (2012, 2015), quanto à importância e aos usos da língua inglesa, estavam corretas, e as BNCC (2017a, 2017b), apesar de complexas e confusas em diversos aspectos⁴ – e de uma aparente homogeneização das diferenças (ROCHA; MELO, 2019) –, ilustram bem isso.

No documento do Ensino Fundamental (BRASIL, 2017a), as BNCC valorizam o trabalho das quatro habilidades, organizadas em três eixos, além de considerar um quarto eixo: o dos conhecimentos linguísticos. Assim, temos, portanto:

- Oralidade: compreensão (ou escuta) e produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados entre os interlocutores, promovendo a aprendizagem de pronúncia, entonação e ritmo, além de estratégias de compreensão, a saber: compreensão global, específica e detalhada (BRASIL, 2017a).
- Leitura: construção de significados a partir da prática da leitura, a partir da compreensão histórica e cultural de gêneros textuais encontrados na sociedade (BRASIL, 2017a).
- Escrita: práticas de escrita a partir de dois aspectos: processual (planejamento - produção – revisão), e de prática social (finalidade social da escrita) (BRASIL, 2017a).

⁴ A esse respeito, Tílio (2019, p. 9) explica o contexto sócio-histórico no qual as BNCC são produzidas e promulgadas: “Escrita em pouco menos de quatro anos, entre a publicação da lei que a institui e sua promulgação, atravessou a gestão de seis ministros da Educação (além de 1 interino) em dois governos. Iniciada em um governo democraticamente eleito, foi terminada em um governo em que o vice-presidente assumiu o posto de sua titular [...] por articulações políticas [...]”.

- Conhecimentos linguísticos e gramaticais: estudo do léxico e da gramática a partir das práticas de uso, análise e reflexão sobre a língua de forma contextualizada e articulada às práticas de oralidade, leitura e escrita. Tem-se como foco o modo indutivo para a descoberta de regularidades e irregularidades do funcionamento do inglês enquanto sistema (BRASIL, 2017a).

Além dessa perspectiva evidentemente interacionista, as BNCC (2017a) ainda trazem a seguinte competência específica de língua inglesa para o Ensino Fundamental: “Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade” (BRASIL, 2017, p. 244) – o que indica um passeio de línguas na sala de aula, embora a proposta do documento aproxime a sala de aula de língua inglesa da sala de aula de uma escola de idiomas.

O documento do Ensino Médio (2017b), por sua vez, indica que a língua inglesa deve ser compreendida como aquela de uso mundial, múltipla e variada, assim como define a BNCC dos anos finais do Ensino Fundamental. Mais além, a possibilidade de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais através dessa língua no mundo globalizado.

As BNCC (2017b) indicam ainda que, enquanto no Ensino Fundamental, considera-se a interculturalidade (o que se percebe apenas no discurso, mas nem tanto nas propostas dos conteúdos) e a visão de língua franca “desterritorializada”, o Ensino Médio expande os repertórios linguísticos, multissemióticos⁵ e culturais dos alunos de forma a promover consciência e reflexão críticas das funções e dos usos do inglês na sociedade contemporânea globalizada.

Moutinho (2016) reafirma essa visão quando cita que elementos e tópicos da vida diária deixam de ser acionados na sala de aula, tais como: sequencialidade; reflexividade; coconstrução de conhecimentos; negociação de significados, e as diferenças culturais. Esse conjunto deve ser trazido à sala de aula, embora não se constitua uma tarefa fácil.

Ao comentar sobre o aprendizado de uma língua estrangeira, Moutinho (2016) afirma que pouco tem-se refletido sobre a criação de um contexto em

⁵ Textos multissemióticos são aqueles que envolvem o uso de diferentes linguagens, permitindo diversos modos de leitura, a saber: verbal (oral e escrita), visual (imagens, ícones e desenhos), sonora, entre outras.

sala de aula para que a aprendizagem ocorra. O autor traz como referência para tal reflexão “o ambiente institucionalizado que a sala de aula oferece e a limitação metodológica muitas vezes imposta por planejamentos concentrados em séries didáticas pouco eficazes” (MOUTINHO, 2016, p. 197).

Tal condição leva os professores a uma ritualização do dinamismo interacional das aulas, limitando o estudante na sua interação com a nova língua. Nessa situação, o foco da aprendizagem passa a ser a forma, negligenciando-se os outros aspectos importantes para a interação social.

No que diz respeito às políticas que influenciam a educação de surdos, além dos documentos já citados norteadores da educação de maneira geral, temos um outro conjunto de leis e decretos sobre reconhecimento da Libras como língua oficial brasileira e sua regulamentação e sobre a legitimação da profissão do tradutor e intérprete de Libras e exercício dessa profissão.

Mantendo a discussão sobre a influência das políticas educacionais e linguísticas que orientam para o bilinguismo, trazemos algumas reflexões relativamente recentes apresentadas Quadros (2017), que comenta sobre as relações entre filhos surdos e pais ouvintes, trazendo maneiras de comunicação bem-sucedidas e frustradas em seus escritos. Segundo a pesquisadora, pais ouvintes de filhos surdos revelam que a tarefa de criar seus filhos em ambientes nos quais se falam duas línguas não é fácil.

Nesse cenário, Quadros (2017) traz uma questão vinculada ao que chama de “língua de herança”⁶. Os falantes de herança são crianças bilíngues. Conforme já foi analisado por Grosjean (2010), o bilinguismo é realidade em muitos países para as crianças, seja em contato com contextos diferentes, seja em grupos sociais específicos.

No Brasil, o bilinguismo que se opera é diferente, uma vez que o país funciona como sendo monolíngue, no qual circula apenas a língua portuguesa, embora se mostre de forma ampla em relação às línguas. No caso dos surdos brasileiros, a Libras foi proibida durante muitos anos, por razões políticas, assumindo, com a maioria dos países, a postura de desvalorizar as línguas de sinais.

A partir da década de 1980, as línguas de sinais começaram a ressurgir nos espaços escolares. No entanto, os efeitos da

⁶ Língua de herança é uma língua usada pelas comunidades locais (étnicas ou de imigrantes) em uma comunidade na qual outra língua é utilizada de forma mais abrangente (QUADROS, 2017).

relação instaurada entre as línguas de sinais e as “línguas oficiais” de cada país estão impressos no desenvolvimento bilíngue das crianças até os dias de hoje (QUADROS, 2017, p. 13).

Ainda segundo essa autora, no Brasil, a Libras é uma herança que, defrontando-se com o português, impacta de diferentes formas o desenvolvimento bilíngue.

Então, a partir dessa explanação, estamos vivendo a inclusão? Percebe-se que o que deveria ser a garantia de condições necessárias para que todos convivam e dividam espaço na sociedade (bem comum) se tornou uma obrigação, em forma de lei. Lopes (2007, p. 17), a esse respeito, afirma que “hoje a proclamamos como um direito de acesso e de permanência com dignidade nos espaços reservados para alguns. Isso significa dizer que estamos buscando o desenvolvimento de pessoas capazes de tornarem-se incluídas”. De posse desse entendimento, a inquietação é grande: não estamos contribuindo, com esse comportamento, para aumentar o que já é grande: a exclusão?

A sensação é de que selecionar a quem chamamos de ‘normal’ e de ‘anormal’ evidencia uma desatenção em relação à vida. Ora, basta olharmos ao redor que percebemos nossas diferenças, como coloca Moraes (2015, p. 25): “uns têm olhos pretos enquanto outros têm olhos castanhos; uns são mais altos enquanto outros são mais baixos, e uns gostam de biologia enquanto outros gostam de matemática”. Então, o que é ser normal? Parece que esse conceito de normalidade é distorcido.

Encher-nos-ia os olhos se partisse de cada um de nós o desejo de incluir o outro, de respeitar suas particularidades. Fala-se aqui em sentido amplo – todos convivendo bem em sociedade, como coloca Moraes (2015, p. 26):

[...] o moreno conviver respeitosamente com o loiro, sem piadas ou brincadeiras de mau gosto; o homossexual com o heterossexual; o alto com o baixo; o ouvinte com o surdo; o vidente com o cego; etc. Mas infelizmente isso não acontece e autoridades findam por se sentir responsáveis e criando leis e mais leis com o foco nos diversos grupos considerados minorias. Todavia, agindo dessa forma, começa-se a criar rótulos genéricos para designar diversos grupos facilitando, e até mesmo promovendo, a fragmentação de uma possível

nação da qual o bem comum e a escola para todos seriam as principais qualidades.

Entretanto, apesar da angústia causada pelo assunto, aceita-se que, na ausência do interesse da população brasileira, leis e decretos têm o papel disciplinador e coercitivo na busca pelo respeito à multiplicidade.

Nesse sentido, na escola, à “multiplicidade tem sido permitida a entrada” (MORAES, 2015, p. 26). A Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência defende esse direito, e a todas as instâncias cabe vigiar, ou seja, é de todos nós o “poder de polícia”. Ao judiciário e ao executivo, através da notificação do município, cabe a cobrança da aplicação desse direito básico, é o que pode ser observado na lei (BRASIL, 2015, s.p.), Art. 27:

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Contudo, em grande parte dos casos, não há possibilidade, condições, de permanecer. Estas parecem não existir para aqueles que são tidos como diferentes – é o que percebemos em nossas experiências como professores da Educação Básica, orientadores de Estágio Supervisionado e Pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho versou sobre políticas educacionais e linguísticas e línguas adicionais, e teve como objetivo traçar reflexões acerca do ensino das línguas adicionais (L2 e LE) para surdos no Brasil, averiguando congruências no que propõem os textos oficiais, de forma a instigar uma melhoria nas práticas educacionais inclusivas que respeitem as condições linguísticas da comunidade surda brasileira.

A partir da leitura e análise dos documentos, percebemos os esforços para a inserção da pessoa surda na rede regular de ensino. No entanto, até o século XX, não tínhamos nenhuma lei que assegurasse a permanência dessa comunidade no âmbito escolar. Por isso, gradativamente foram sendo criadas leis e decretos que oferecessem condições de o surdo permanecer nas salas de aulas inclusivas. A partir da formulação desses documentos, as escolas

precisaram se adequar às novas mudanças. Contudo, apesar de já termos vivenciado dezessete (17) anos da Lei 10.436/2002, o cenário educacional passou por poucas adequações, pois, para proporcionar uma educação que priorize a Libras como primeira língua (L1), a língua portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, e outras línguas adicionais, o passo mais importante ainda não foi dado: o investimento na formação dos profissionais que mediam esse processo.

Para finalizar, cabe aqui comentarmos que, apesar de esforços de instituições e alguns documentos oficiais, em muitos casos, há um apagamento das diferenças em propostas de documentos que orientam o trabalho com línguas para estudantes surdos e que não há ainda oferta de condições favoráveis para o pleno desenvolvimento linguístico de surdos que tenham por interesse o bilinguismo para acesso a todo tipo de informação em um mundo globalizado. Há, portanto, uma demanda latente na sociedade e na escola que precisa ser atendida para que haja, de fato, ou aproximadamente, inclusão.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Speech genres and other late essays**. Trad. Vern McGee. Austin: University of Texas Press, 1986.

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?** São Paulo: Paulus, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Diário Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Dispõe sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259514[2023]
**Dossiê Políticas públicas em Educação no
contexto da reestruturação do Estado na
última década do século XX**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259514>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2014.

BRASIL. **LDB - Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF, 2010.

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

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Lei n. 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, 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. **Decreto n. 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, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Estrangeira. Ensino Fundamental, Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Portaria n. 1.060, de 30 de outubro de 2013**. Institui o Grupo de Trabalho com o objetivo de elaborar subsídios para a Política Nacional de Educação Bilíngue -

Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, com orientações para formação inicial e continuada de professores para o ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DOURADO, Maura Regina da Silva. Dez anos de PCNs de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. **Ling. (dis)curso**, Tubarão, v. 8, n. 1, p. 121-148, Apr. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322008000100006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 Out. 2018.

FALCOMER, Kátia; RODRIGUES, Vânia. A importância das associações (inter) nacionais na formação de professores de línguas. **HELB**, ano 2, nº 2, 1/2008. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-2-no-2-12008/104-a-importancia-das-associacoes-inter-nacionais-na-formacao-de-professores-de-linguas>. Acesso em: 10 out. 2018.

GABRILLI, Mara. **Lei Brasileira de Inclusão**. Deficiência. Disponível em: <http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GROSJEAN, François. **Bilingual: Life and reality**. Cambridge: Harvard University Press, 2010.

JOHNSON, Marysia. **A Philosophy of Second Language Acquisition**. New Haven: Yale University Press, 2004.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs.). **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 11-34.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Escola de Educação e Humanidades, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2012.

MORAES, Antonio Henrique Coutelo de. **Escrita de seis surdos em língua inglesa: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua**. 1. ed. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter/Fapesp, 2000.

MOUTINHO, Ricardo. Arrematando os capítulos e as temáticas. *In*: SÁ, Rubens Lacerda (Org.). **Português para falantes de outras línguas**: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas: Pontes, 2016.

NOGUEIRA, Márcia Castelo Branco. **Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In*: NICOLAIDES, Christiane; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf (org.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

ROCHA, Luciana Lins; MELO, Glenda Cristina Valim de. Onde ficam a Raça e Gênero na BNCC do Ensino Médio? A Homogeneização das Diferenças. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editora, 2019. p. 209-238.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira e. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês)**: um desafio para professores e alunos. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

TÍLIO, Rogério. A Base Nacional Comum Curricular e o Contexto Brasileiro. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editora, 2019. p. 7-9.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Thought and language**. Cambridge, MA: MIT Press, 1962.

Submissão em 15 de setembro de 2023.

Aceite em 27 de outubro de 2023.



Interterritórios | Revista de Educação
Universidade Federal de Pernambuco,
Caruaru, BRASIL | V.9 N.18 e259514[2023]
**Dossiê Políticas públicas em Educação no
contexto da reestruturação do Estado na
última década do século XX**

<https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.259514>



Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons
Atribuição 4.0
Internacional. Texto da Licença:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>