

Introduzindo a educação regular bilíngue bimodal inclusiva na Holanda usando as melhores práticas da Austrália

Introducing inclusive bimodal bilingual mainstream education in the Netherlands using best practices from Australia

Ellen Ormel

Radboud University – Nijmegen – the Netherlands

Annemarie Kerkhoff

Royal Auris Group – the Netherlands

Michelle Baker

Departamento de Educação – Queensland – Australia

Belinda van der Aa

Royal Auris Group – the Netherlands

Resumo: Na Holanda, a maioria das crianças surdas e com deficiência auditiva (SDA) segue a educação regular, sem instrução direta em língua de sinais. Embora as escolas para surdos possam oferecer educação bilíngue bimodal, há um movimento geral em direção a uma educação mais inclusiva. Internacionalmente, escolas regulares bilíngues bimodais (BiBi) foram criadas para fornecer instrução direta em língua de sinais para crianças surdas e ouvintes, acesso a colegas surdos e professores especializados em educar crianças SDA. Apresentamos nossos planos para a introdução de um programa BiBi em duas escolas regulares na Holanda, com base nas experiências e melhores práticas da Escola Estadual Toowong em Brisbane, Austrália. Discutiremos questões e desafios remanescentes, como por exemplo, como começar, como informar e inspirar a equipe, quais funções os assistentes de ensino e intérpretes devem ter e como introduzir o uso da língua de sinais na escola para alunos surdos e ouvintes. Embora as práticas e regulamentações possam diferir entre os países, compartilhar desafios e melhores práticas é informativo e inspirador. Nosso objetivo é contribuir para a discussão em torno da educação inclusiva e como alcançar interações sociais sem barreiras em um ambiente de aprendizado ideal para crianças com SDA.

Palavras-chave: Escola bilíngue bimodal (BiBi). Educação regular inclusiva. Co-matriculação. Ensino Fundamental. Língua de sinais de Holanda (NGT).

Abstract: In the Netherlands, the majority of deaf and hard-of-hearing (DHH) children follow mainstream education, without direct instruction in sign language. While schools for the deaf may offer bimodal bilingual education, there is a general move towards more inclusive education. Internationally, bimodal bilingual (BiBi) mainstream schools have been set up to provide direct instruction in sign language to both deaf and hearing children, access to deaf peers and teachers who are specialised in educating DHH children. We present our plans for introducing a BiBi program in two mainstream schools in the Netherlands, drawing on the experiences and best practices of the Toowong State School in Brisbane, Australia. We will discuss remaining questions and challenges, such as how to get started, how to inform and inspire staff, what roles teaching assistants and interpreters should have, and how to introduce the use of sign language in the school for both deaf and hearing students. While practices and regulations may differ between countries, sharing challenges and best practices is both informative and inspiring. We aim to contribute to the discussion around inclusive education, and how to achieve barrier-free social interactions in an optimal learning environment for DHH children.

Keywords: Bimodal Bilingual (BiBi) school. Inclusive mainstream education. Co-enrolment. Primary education. Sign Language of The Netherlands (NGT).

1 Introdução

Na Holanda, a maioria das crianças surdas e com deficiência auditiva (SDA) atualmente frequentam escolas regulares, em parte como resultado da triagem auditiva neonatal e tecnologia auditiva aprimorada, e em parte porque o governo holandês incentiva a integração. Se as notas acadêmicas (iniciais) e o desenvolvimento da língua (falada e/ou escrita) forem considerados adequados, é provável que as crianças sejam encaminhadas para a educação regular. Essa mudança para a educação regular levou a uma diminuição no uso da língua de sinais, embora a Língua de Sinais da Holanda (em inglês, Sign Language of the Netherlands - NGT) tenha recebido status legal em 2021. Dentro do sistema atual, as crianças SDA na educação regular podem sofrer atrasos acadêmicos e isolamento social, o que afeta as perspectivas de sua carreira e o seu bem-estar.

Recentemente, um grupo de pais holandeses preocupados solicitou mais acesso à língua de sinais para seus filhos surdos, enviando uma carta¹ (em 25-05-2021) à Câmara dos Deputados da Holanda. Após essa solicitação, o Comitê Consultivo Nacional para NGT aconselhou o governo a investir na língua de sinais em casa e na escola para garantir que (1) os pais possam atingir um nível adequado de proficiência em língua de sinais; e (2) as crianças SDA podem continuar a aprender a língua de sinais durante todo o período escolar.

Atualmente, na maioria das escolas regulares, o acesso à língua de sinais é fornecido por um intérprete. No entanto, o estado não fornece financiamento para acessar aulas de língua de sinais, o que permitiria que as crianças acompanhassem um intérprete. Além disso, o modelo do intérprete em sala de aula tem sido criticado, pois pode fornecer apenas acesso parcial à informação (Caselli et al., 2020; De Meulder & Hualand, 2021; De Meulder & Murray, 2021). Por exemplo, o acesso ao discurso da sala de aula é muitas vezes limitado e parte da mensagem

pretendida pelo professor pode ser perdida. De acordo com alguns, uma situação mais ideal é que as crianças sejam ensinadas diretamente por um professor qualificado, não por meio de instrução mediada (Kurz et al., 2015; Schick et al., 2006). Um relatório recente sobre o direito à educação para alunos SDA na Holanda (encomendado pelo Instituto de Direitos Humanos) indicou que as escolas regulares nem sempre se ajustam suficientemente para atender às necessidades das crianças SDA (Hogeboom & Scholten, 2022).

Geralmente, os resultados acadêmicos das crianças SDA holandesas (com implante coclear - IC e/ou aparelhos auditivos) são altamente variáveis (Boons et al., 2013; De Hoog et al., 2016; Van der Straaten et al., 2021). O risco de resultados acadêmicos ruins pode resultar de uma dificuldade de acesso à informação. Por exemplo, algumas crianças SDA holandesas relatam que têm problemas para entender tanto a língua falada do professor quanto a língua de sinais do intérprete (Rijke et al., 2021). A falta de habilidades suficientes em língua de sinais para acompanhar o intérprete pode ser em parte devido à falta de entrada em língua de sinais nas escolas regulares, o que é necessário para acompanhar o aumento das demandas linguísticas e do vocabulário escolar. Além disso, as crianças não são ensinadas a trabalhar com um intérprete na sala de aula. Muitas crianças SDA em salas de aula regulares experimentam fadiga auditiva crônica, o que pode afetar os resultados acadêmicos (Bess et al., 2020).

Crianças SDA integradas também podem experimentar isolamento social e solidão, conforme relatado na literatura internacional (por exemplo, McCain & Antia, 2005; Stevenson et al., 2015; Wong et al., 2017; Castellanos et al., 2018). De acordo com esses resultados, as crianças SDA holandesas integradas são consideradas menos populares do que seus colegas ouvintes e também menos populares do que seus colegas surdos na educação especial (Wolters et al., 2011). A menor aceitação e popularidade estão relacionadas com dificuldades de comunicação social (habilidades de improvisação e

¹A carta pode ser encontrada no site (em holandês): Língua de Sinais para nossos filhos. Link: <<https://www.gebarentaalvooronzekinderen.nl/home>>.

pragmática), bem como com comportamento pró-social. As crianças SDA holandesas também sofrem mais bullying (Broekhof et al., 2018) e têm resultados psicossociais piores (Theunissen et al., 2011; 2012; 2014; Boerrigter et al., 2018; 2021; Rijke et al., 2021). Nesses estudos, a capacidade de língua e comunicação (independentemente da modalidade) são importantes preditores do funcionamento psicossocial. O uso da língua de sinais em casa e a capacidade de entender seus pais também são preditores de bem-estar mental (Van Gent et al., 2012). Esses resultados refletem os internacionais sobre o papel da comunicação e das habilidades pragmáticas (Goberis et al., 2012; Kushalnagar et al. 2011; Paatsch & Toe, 2022). Também há evidências de que o contato com pares que sinalizam aumenta as habilidades socioemocionais das crianças SDA, inclusive a empatia e a Teoria da Mente (Peterson, 2016).

Em suma, as crianças SDA em salas de aula regulares correm um risco acrescido de maus resultados acadêmicos e socioemocionais, o que pode ser devido à acessibilidade reduzida de instrução (direta), às dificuldades com a comunicação social e à falta de modelos e colegas surdos (veja também De Meulder & Haualand, 2021; De Meulder & Murray, 2021). Ao mesmo tempo, os benefícios da língua de sinais e o direito de aprender a língua de sinais são amplamente reconhecidos (por exemplo, Hall et al., 2019; Humphries et al., 2012; 2022; Ormel & Giezen, 2014; Pontevorvo et al., 2023; Snoddon & Paul, 2020). Por exemplo, há evidências de que o conhecimento da língua de sinais das crianças holandesas está associado a uma melhor leitura (Hermans et al., 2008; Ormel et al., 2012) e produção da língua falada (Hermans et al., 2010). Esses resultados refletem as descobertas internacionais de que a língua de sinais natural pode fortalecer a língua escrita e falada (por exemplo, Hoffmeister et al., 2022; Scott & Hoffmeister, 2016; Secora & Smith, 2021). Além disso, a língua de sinais provou ser benéfica para aumentar o conhecimento metalinguístico e conceitual, por exemplo, em disciplinas como a história (por exemplo, Svartholm, 2010).

Seguindo a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), alguns países desenvolveram programas de ensino fundamental inclusivo, bimodal e bilíngue (BiBi), para facilitar o acesso igualitário à informação na língua falada e na língua de sinais (Baker et al., 2019; Kramreiter & Krausneker, 2019; Krausneker, 2008; Krausneker et al., 2020; Torigoe, 2019; Wong, 2018; Wong et al., 2022; Xie et al., 2014). Em um programa BiBi, as crianças surdas e ouvintes frequentam a escola juntas, em salas de aulas onde a língua de sinais e a língua falada fazem parte igual do currículo, envolvendo um número substancial de modelos surdos e promovendo o mesmo status das línguas faladas e das línguas de sinais. Os programas BiBi oferecem a língua falada e língua de sinais a todas as crianças surdas e ouvintes, por funcionários surdos e ouvintes, por meio de ensino direto e não de interpretação. Esses programas (por exemplo, em Hong Kong e Brisbane) relatam resultados positivos de inclusão social e alfabetização para crianças ouvintes e surdas (Baker et al., 2019; Tang et al., 2014; Wong, 2018; Wong et al., 2022; Yiu & Tang, 2014). Ainda assim, muitas perguntas sobre a construção do modelo ideal de educação BiBi para crianças surdas e ouvintes permanecem sem resposta.

Na Holanda, ainda não existe um programa BiBi. Uma das organizações holandesas para a educação de surdos – a Royal Auris Group – está financiando um estudo piloto para introduzir gradualmente um programa BiBi em duas escolas regulares, com o objetivo de monitorar cuidadosamente o programa e progresso das crianças.

Após uma breve visão geral da educação de surdos na Holanda, descreveremos a história e as melhores práticas da Escola Estadual Toowong em Brisbane, Austrália (Baker et al., 2019), que serve como um dos modelos para o primeiro programa BiBi holandês. Por fim, discutiremos os desafios que ainda restam na implantação de um programa BiBi e nossos objetivos para o futuro.

2 Educação de surdos na Holanda

A partir de 2001, as organizações que oferecem assistência e educação para crianças surdas formam um “grupo 2” separado para crianças com deficiências auditivas e comunicativas, que inclui crianças com transtorno do desenvolvimento linguístico (TDL)². Em 2014, foi adotada uma 'lei de educação personalizada', segundo a qual as escolas regulares têm o 'dever de cuidar' para fornecer educação personalizada a todos os alunos com necessidades educacionais adicionais, incluindo os alunos SDA. A CDPD foi ratificada pelo governo holandês em 2016, o que inspirou um movimento em direção a uma educação mais inclusiva. Em 2023, o governo publicou um relatório sobre a "rota para a educação inclusiva", com a ambição de concretizar a educação inclusiva em 2035 (o que significa que os pais poderão enviar seus filhos com necessidades especiais para qualquer escola regular de sua escolha).

Na Holanda, como em outros lugares, as crianças surdas nascidas de pais ouvintes não sinalizantes não têm automaticamente acesso à língua de sinais em casa. Os pais podem ter acesso a cursos iniciais (básicos) de língua de sinais, reembolsados como despesas médicas, que eles próprios precisam iniciar. Atualmente, não há informações padronizadas para os pais sobre os benefícios da língua de sinais ou sobre o risco de privação linguística. O aconselhamento sobre as escolhas linguísticas pode diferir dependendo do prestador de serviços (por exemplo, a equipe de IC, o audiólogo, o fonoaudiólogo, ou o especialista em intervenção precoce). A partir de 1,5 anos, as crianças SDA têm acesso a grupos de intervenção para bebês. Dependendo da região, alguns serviços de intervenção precoce oferecem colocação em um grupo bilingue de crianças pequenas, embora a quantidade de entrada da língua de sinais possa variar. Outros grupos de intervenção para crianças pequenas oferecem

holandês (o Dutch) com suporte de sinais (SSD). Os pais podem acessar os serviços apenas em sua própria região.

Mesmo as crianças que foram expostas à língua de sinais natural durante a intervenção precoce podem não ter conhecimento suficiente da língua de sinais para entender um intérprete quando passam para uma escola regular. O baixo nível da língua de sinais pode ser, em parte, devido à falta de modelos linguísticos de adultos surdos para orientar as famílias (Hamilton & Clark, 2020; Humphries et al., 2022) e ao status inferior da língua de sinais (Lillo-Martin et al., 2021). Além disso, as competências em língua de sinais podem não ser adequadas para atender às crescentes demandas linguísticas nas escolas.

Ao ingressar no sistema escolar holandês (a partir dos 4 anos), os pais informam à escola que seu filho tem necessidades educacionais adicionais³. A escola regular avaliará, então, se pode oferecer os serviços necessários ou se precisa de provisões de uma organização especializada do “grupo 2” (ou seja, apoio itinerante e/ou um professor peripatético). A seguir, um comitê de especialistas da organização do grupo 2 determina se a criança será colocada no ensino regular (com provisões) ou no ensino especial. Caso a criança seja colocada no ensino regular, os pais decidem se querem ou não ter um intérprete de língua de sinais para seu filho, independentemente das disposições.

3 Ensino especial

Crianças SDA com atrasos na língua falada e/ou com deficiências adicionais (como deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista) têm maior probabilidade de serem encaminhadas para escolas para surdos (veja por exemplo, Boons et al., 2013; Langereis & Vermeulen, 2015). Somente as escolas para surdos fornecem instrução em língua de sinais (ou seja, a NGT como língua de instrução) e aulas de língua de sinais (ou seja, a NGT como língua alvo). No entanto, o uso da língua de sinais natural (em vez do

²O grupo 1 é dedicado a crianças com deficiência visual, enquanto os grupos 3 e 4 são especializados na educação de crianças com deficiências médicas, intelectuais, comportamentais ou psiquiátricas.

³As crianças SDA que são encaminhadas para o ensino especial podem iniciar o ensino fundamental a partir dos 3 anos de idade.

SSD) não é garantido em todas as escolas para surdos (por exemplo, Wauters et al., 2006). Na Holanda, não existe um diploma específico para se tornar um Professor de Surdos (PdS), pois qualquer pessoa com um diploma de ensino pode lecionar em educação especial. Os Professores de Surdos podem ter diplomas adicionais em Necessidades Educacionais Especiais ou em Estudos Surdos. Além disso, as escolas podem formar funcionários no trabalho e/ou investir em aulas de língua de sinais para novos professores. Os ambientes educacionais especiais também buscam empregar professores surdos e/ou assistentes surdos, que também servem de modelo para os alunos.

As principais vantagens dos ambientes educacionais especiais são a instrução direta em sinais (ou seja, em NGT e/ou SSD) e a presença de colegas sinalizadores e de funcionários (surdos) sinalizadores, levando a um status superior da língua de sinais. Além disso, as escolas para surdos tendem a ter apenas cerca de 8 a 14 crianças por turma, com a presença dos assistentes da sala de aula.

Entretanto, também há desvantagens nesse tipo de ambiente. As escolas tendem a ficar longe de casa, o que é uma grande desvantagem para os pais. Os pais também podem relutar em enviar seus filhos SDA para ambientes educativos especiais devido ao maior número de alunos com deficiências adicionais ou problemas comportamentais. Os resultados acadêmicos das crianças SDA no ensino especial são geralmente inferiores aos das crianças SDA no ensino regular (Langereis & Vermeulen, 2015; Van der Straaten et al., 2021).

4 Ensino regular

No período de 2008-2018, cerca de sessenta por cento das crianças SDA holandesas estavam no ensino fundamental regular (64% dos usuários de aparelhos auditivos e 39% dos usuários de IC), incluindo crianças que começaram no ensino especial e depois mudaram (Van der Straaten et al., 2021). Embora as crianças SDA no ensino regular atinjam níveis mais baixos de língua e matemática, elas

frequentam níveis comparáveis de ensino médio (em comparação com as crianças com audição típica). Por exemplo, enquanto 25% das crianças com audição típica têm pontuações de língua abaixo da média (25º percentil ou inferior), isso se aplica a 38% dos usuários de CI e 29% dos usuários de aparelhos auditivos no ensino regular. Os usuários de CI que mudaram do ensino especial para o ensino regular têm notas linguísticas mais altas do que os usuários de CI que foram integrados desde o início (Van der Straaten et al., 2021).

As crianças SDA em escolas regulares têm direito a apoio itinerante de organizações do 'grupo 2', que podem fornecer um professor peripatético para apoiar a criança e/ou a escola (por exemplo, eles podem aconselhar o professor sobre como usar um sistema FM). Esses professores normalmente visitam a escola por algumas horas por semana. No entanto, os professores peripatéticos podem não ter nenhum conhecimento da NGT ou do SSD.

A maioria dos alunos SDA nas escolas regulares não usa os intérpretes da língua de sinais, embora possam se beneficiar deles⁴. Nossa estimativa (baseada em registros de professores itinerantes) é que cerca de 10 a 16% das crianças SDA integradas que utilizam apoio itinerante usam um intérprete de língua de sinais nas aulas. É possível que a maioria dos pais e/ou das crianças não sintam a necessidade de um intérprete, confiando em ferramentas como microfones portáteis ou legendas. Há também uma escassez de intérpretes na Holanda, o que pode ter um papel importante. O número baixo também pode refletir a proficiência limitada das crianças em língua de sinais, o que significa que os intérpretes não são uma opção, pois não serão úteis para elas.

As principais vantagens do ensino regular parecem ser o fato de as escolas estarem próximas e permitirem mais contato com colegas ouvintes. Além disso, o nível de educação pode ser mais alto, principalmente devido à população diferente em ambientes educacionais especiais.

⁴Desde 1997, o Instituto de Línguas Sinais e Estudos Surdos oferece um currículo padrão para professores e intérpretes da NGT na Universidade de Ciências Aplicadas de Utrecht.

No entanto, turmas grandes (com 25 ou mais crianças em uma sala de aula) e a falta de professores assistentes são um desafio para muitas crianças. Está claro que tais turmas são ainda menos ideais para crianças SDA, que podem depender muito da tecnologia auditiva e da leitura de fala. Por fim, as crianças SDA geralmente não têm colegas surdos em sua sala de aula ou escola.

No ensino regular, os programas de co-matrícula podem ser vistos como um primeiro passo para a educação inclusiva, colocando um pequeno grupo de alunos SDA em uma sala de aula regular (veja por exemplo, Kreimeyer et al., 2000). Na Holanda, a maior organização para educação de surdos – a Royal Kentalis – iniciou o primeiro programa holandês de co-matrícula na escola Twinschool em 2003, baseado no programa TRIPOD (Toward Rehabilitation Involvement by Parents of the Deaf; em Português, Rumo ao envolvimento na reabilitação dos pais dos surdos) (Kirchner, 1994). Esse ambiente teve efeitos positivos na aceitação e bem-estar dos alunos SDA (Hermans et al., 2014). No entanto, a escola Twinschool acabou sendo descontinuada devido à crescente lacuna educacional entre as crianças ouvintes e as crianças SDA e à sensação de que a escola não poderia atender adequadamente às necessidades das crianças SDA (De Klerk et al., 2019).

Desde 2013, existe um programa de co-matrícula entre uma escola regular (a escola “De Bolster”) e uma escola para surdos (a escola “Kentalis Talent”). Embora o ambiente fosse semelhante ao da Twinschool, a escola regular tinha um “compromisso com toda a escola”, o que significa que todos os funcionários estavam comprometidos com a educação de todas as crianças, independentemente do histórico (socioeconômico). Um professor ouvinte do ensino regular e um PdS ouvinte formam uma equipe de co-ensino, sendo que o último é designado para uma sala de aula dependendo do número de crianças SDA presentes. Por exemplo, com quatro crianças SDA, o PdS peripatético está presente dois dias por semana. Ambos os professores usam do sistema FM, já que o PdS usa o SSD. Os intérpretes de sala de aula estão

presentes em tempo integral e um professor de língua de sinais surdo (ensinando a NGT e a cultura surda para as crianças SDA) está presente apenas algumas horas por semana (começando com 1,5 hora por semana, que foi reduzida para 0,5 hora por semana). O professor de língua de sinais surdo também oferece pré-ensino de leitura e disciplinas acadêmicas (como história ou geografia). Além disso, o fonoaudiólogo surdo está disponível para suporte extra. Esse contexto de co-matrícula é descrito como “o melhor dos dois mundos”, fornecendo um grupo maior de colegas e um ritmo normal de instrução, juntamente com suporte didático especializado para crianças SDA, acesso a aulas de língua de sinais e um modelo de surdo (De Klerk et al., 2019). Nesse contexto, as habilidades de língua falada dos alunos SDA ainda eram altamente variáveis. No entanto, o bem-estar dos alunos SDA foi semelhante ou até um pouco maior em comparação com as crianças ouvintes (De Klerk et al., 2019).

Desde 2017, a Auris oferece um programa de co-matrícula semelhante em uma escola regular (a escola De Kleine Dichter em Utrecht), com um professor ouvinte e intérprete em sala de aula e um professor peripatético ouvinte em tempo integral, que apoia o professor e está envolvido em pré-ensino e ensino corretivo (usando SSD). Um professor de língua de sinais surdo está presente dois dias por semana e um fonoaudiólogo está presente um dia por semana.

Embora os alunos possam se sair muito bem nesse tipo de ensino regular de co-matrícula, muitos dos desafios permanecem. Crucialmente, as crianças SDA ainda podem experimentar isolamento social, porque as crianças ouvintes não têm conhecimento prático da língua de sinais e o grupo de crianças SDA em cada sala de aula tende a ser pequeno (em algumas aulas há apenas dois). Além disso, a instrução em SSD não constitui educação bilíngue. Finalmente, a instrução indireta por meio de intérpretes não é ideal, principalmente quando os alunos SDA têm um baixo nível da língua de sinais. A dependência de informações auditivas pode levar à fadiga e ao estresse auditivo, bem como a lacunas de

informações (por exemplo, quando o professor está de frente para a lousa enquanto fala ou quando os colegas estão conversando em grupos).

Um programa BiBi de co-matriculação parece ser uma alternativa viável, pois oferece acesso direto a informações em língua de sinais e língua falada, presença de modelos de adultos surdos e contato com colegas ouvintes. Uma diferença crucial com os atuais programas de co-matriculação é que os alunos ouvintes também aprendem a língua de sinais. Esse programa não apenas atende às solicitações dos pais por mais língua de sinais nas escolas regulares, mas também é o próximo passo rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva (veja por exemplo, Krausneker et al., 2020; Stinson & Antia, 1999).

5 Educação inclusiva

A primeira escola holandesa a oferecer educação inclusiva bilingue-bicultural terá como modelo o programa BiBi de co-matriculação da Escola Estadual Toowong em Brisbane. Pretendemos começar introduzindo a bi-docência BiBi para crianças em duas escolas. O objetivo é ter um professor surdo sinalizador como um dos co-professores em cada sala de aula, o que promoverá o status igualitário de ambas as línguas. Além disso, tanto crianças SDA quanto ouvintes estarão aprendendo a NGT. A Auris fornecerá suporte e facilitará a introdução de professores (Surdos) sinalizadores fluentes. Durante esta primeira fase, a Auris está em contato próximo com os fundadores da Escola Estadual Toowong para aprender com suas melhores práticas. Depois de descrever a Escola Estadual Toowong com mais detalhes, abordaremos as dúvidas e preocupações dos professores e profissionais da Auris.

6 A Escola Estadual Toowong

A Escola Estadual Toowong é uma escola de ensino fundamental metropolitana relativamente pequena no estado de Queensland em Austrália. Ele está situado na capital de Brisbane. O programa de

co-matriculação BiBi Toowong Auslan (Língua de Sinais Australiana)/inglês começou com uma única turma do primeiro ano em 2001 e foi sendo implementado gradualmente ao longo de seis anos até ser oferecido em todos os níveis do ensino fundamental.

O ímpeto para o programa veio da defesa da Comunidade Surda e de um grupo de pais que percebeu os benefícios do bilinguismo de línguas de sinais para seus filhos. Esses pais desejavam que seus filhos tivessem acesso e fossem fluentes em dois idiomas (incluindo em uma língua de sinais), tivessem acesso a colegas surdos e à comunidade e cultura Surda, mas também tivessem acesso a todas as opções curriculares que as crianças ouvintes recebem nas escolas regulares e têm a oportunidade de aprender a navegar e viver no mundo dos ouvintes.

Até o estabelecimento da escola Toowong em Queensland, as crianças SDA ou frequentavam escolas regulares e usavam dispositivos adicionais para acessar as informações fornecidas na sala de aula, ou usavam a fala com apoio de sinais e frequentavam as escolas regulares com ambientes de unidades anexas a essas escolas, onde ocorria a maior parte do seu aprendizado. A escola Toowong ofereceu uma alternativa para sustentar ambos os grupos caso suas famílias desejassem.

A escola Toowong foi escolhida porque era uma escola pequena, que na época tinha uma população de 270 pessoas. Sentiu-se que uma língua e cultura minoritária teria espaço para prosperar em uma escola pequena e não poderia ser ignorada. A escola não tinha ligação anterior com a educação de alunos surdos. Isso significava começar do zero, mas também significava não precisar trabalhar com um histórico complexo.

O programa de co-matriculação BiBi acaba de comemorar 21 anos e tem a mesma aparência que tinha no início - só que maior. A escola atualmente tem aproximadamente 400 alunos e mais de 40 desses são alunos SDA. Além disso, irmãos e codas (filhos de adultos surdos) estão matriculados na escola. A maioria dos alunos da escola são crianças ouvintes de famílias locais e ouvintes.

Todos os níveis anuais do ensino fundamental oferecem uma aula bilíngue de língua de sinais e uma aula não bilíngue. Os alunos SDA estão agrupados nas turmas bilíngues de língua de sinais. Em cada turma, o número de alunos surdos varia de quatro a oito. Os alunos ouvintes são uma combinação de codas, irmãos e filhos ouvintes de famílias ouvintes que valorizam muito o bilinguismo. Na verdade, as turmas bilíngues são sempre preenchidas primeiro e muitas vezes têm listas de espera. Todas as turmas da escola têm a Auslan como língua curricular escolar, o que significa que todos os alunos aprendem o idioma formalmente. Isso estimula amizades entre as turmas e também significa que é fácil transferir os alunos ouvintes do fluxo não bilíngue para o bilíngue quando há vaga disponível.

Quase um terço da escola tem alguma ligação com a comunidade Surda, mas nem sempre foi esse o caso. Tudo começou com uma pequena turma de cinco crianças com surdez profunda que não usavam a fala ou a audição no 1º Ano. O advento do CI é evidente, com aproximadamente dois terços dos alunos tendo agora a língua falada como primeiro idioma e o restante tendo a língua de sinais como sua primeira língua mais acessível e o inglês escrito como segunda.

O programa também foi baseado no programa TRIPOD dos Estados Unidos (Kirchner, 1994). Cada sala de aula bilíngue tem de 20 a 30 alunos – alguns dos quais são SDA e alguns são ouvintes. As turmas contam com um PdS e um professor de sala de aula, ambos fluentes em língua de sinais (ou trabalhando para esse objetivo). Esses professores compartilham a responsabilidade por todo o planejamento e entrega para todos os alunos. Além disso, todas as aulas empregam um Assistente de Língua surdo (Professor Assistente), que é um modelo chave para a língua de sinais. Isso é particularmente importante se o PdS estiver ouvinte. Sem elevar esse indivíduo em sua função, o idioma e o equilíbrio cultural na sala estarão ausentes.

Quando isso é bem feito, pelo menos do ponto de vista das crianças, é como se houvesse três professores na sala que trabalham com elas. A

mensagem sobre empoderamento (“Os Surdos PODEM”) não pode ser subestimada, pois é um elemento-chave nas salas de aula mais bem-sucedidas. A escola atualmente emprega aproximadamente doze funcionários surdos e terá quatro PdSs em 2024. A maioria dos funcionários de toda a escola agora possui habilidades de sinalização.

A escola também emprega vários professores assistentes ouvintes que possuem habilidades de sinalização. Quando apropriado, esses funcionários podem ser chamados para interpretar. Isso pode ocorrer quando as aulas especializadas têm um professor que não sinaliza, ou quando um visitante não sinalizador chega à sala de aula, por exemplo. O uso de um intérprete na instrução de ensino (instrução mediada) é evitado sempre que possível. Em vez disso, os professores são muito hábeis em ensinar e se mover entre os dois idiomas. Intérpretes profissionais são contratados de fora da escola quando os professores precisam de intérpretes. A escola descobriu que ocorre um desequilíbrio de poder se os funcionários da escola forem usados para interpretar para funcionários surdos com outros colegas ouvintes da escola. As aulas bilíngues seguem uma abordagem de imersão e os alunos aprendem as disciplinas em Auslan e em inglês.

O programa foi estabelecido em colaboração com os principais grupos interessados (por exemplo, com os grupos de pais, a comunidade Surda e as organizações Surdas). Os seguintes princípios orientadores foram estabelecidos pelo programa:

1. A necessidade da criança surda de exposição precoce a uma primeira língua acessível é de extrema importância. Para algumas crianças surdas, a comunicação visual é o sistema de comunicação mais acessível e a Auslan é uma opção de primeira língua.

2. A Auslan e o inglês são igualmente valorizados dentro do programa e a fluência em ambos os idiomas é um resultado desejado do programa. Os alunos terão a oportunidade de aprender em Auslan e em inglês.

3. As necessidades individuais de comunicação são valorizadas e atendidas no

programa. Os modos de comunicação disponíveis nas culturas de Surdos e ouvintes estão disponíveis para os alunos do programa; por exemplo, sinalizar, falar, ouvir, ler e escrever.

4. As contribuições de todas as partes interessadas (incluindo os pais e a comunidade Surda) são valorizadas e consideradas importantes no funcionamento do programa.

5. As culturas Surda e ouvinte são igualmente valorizadas no programa. Modelos Surdos e ouvintes são parte integrante do programa, auxiliando no desenvolvimento da identidade saudável das crianças surdas e ajudando-as a estabelecer seu lugar nas culturas de Surdos e de ouvintes.

6. A função dos pais como cuidadores e como importantes modelos linguísticos para a criança surda é fundamental para o sucesso do programa.

7. A inclusão de funcionários Surdos e ouvintes que tenham ou estejam buscando fluência em Auslan e inglês é fundamental para o sucesso do programa.

A liderança com conhecimento sobre o indivíduo Surdo e habilidades de PdS garante o planejamento da vida escolar de forma otimizar a acessibilidade para alunos surdos, pais surdos e funcionários surdos. Essa pessoa também tem um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento profissional da equipe dos programas bilíngues. O desenvolvimento profissional inclui sessões de treinamento, sessões de orientação e sessões de observação do trabalho dos outros. Também estão disponíveis treinamentos para a equipe de apoio e para funcionários não bilíngues (por exemplo, Treinamento de Conscientização sobre Surdos, Cursos de Língua de Sinais).

O componente mais desafiador do programa é a combinação de parcerias de ensino. O investimento nos dois professores como uma equipe é fundamental para o sucesso das salas de aula. Para esse fim, a escola permite que os professores tenham mais tempo de preparação juntos. As pessoas geralmente presumem que o tempo de planejamento é menor, ou até mesmo reduzido pela metade. Na verdade, esse não é o caso. No início da relação de ensino, os

professores estão conhecendo as preferências uns dos outros em termos de planejamento, comunicação, uso de tecnologia, gestão de comportamento, bem como a forma como dividirão a responsabilidade pelos relatórios, as entrevistas com pais e professores, entre outros assuntos. Ao longo dos anos, a escola encontrou algumas parcerias que simplesmente não funcionaram e as descontinuou após um ano. Nessas equipes, o professor percebe que prefere trabalhar sozinho e que a bi-docência não é para ele. No entanto, com o investimento certo de tempo e liderança, as turmas aumentam e esses professores geralmente descrevem isso como a melhor experiência de ensino de suas carreiras.

Um programa BiBi pode oferecer vantagens importantes para todas as crianças. Para crianças SDA, um ambiente BiBi é benéfico para o desenvolvimento linguístico geral, desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Ele oferece colegas surdos e ouvintes que compartilham a mesma língua, mais opções de amizade, uma escolha mais ampla de currículo e de professores, vários modelos surdos a serem aspirados, vários modelos de língua adulta, acesso em tempo integral a um PdS e acesso equitativo a um currículo personalizado. Para crianças ouvintes, oferece a oportunidade de aprender uma segunda língua, o que pode ter efeitos positivos no seu desenvolvimento cognitivo e social (Bialystok & Werker, 2017). Crianças surdas e ouvintes estão aprendendo – e sendo capazes de comparar – as duas línguas. Por fim, isso dá às crianças ouvintes a oportunidade de entender o que realmente é a inclusão e de celebrar as diferenças.

Alguns dos alunos ouvintes são atualmente intérpretes profissionais de língua de sinais, alguns são fonoaudiólogos que sinalizam e outros se tornaram professores de surdos. Os alunos SDA da escola Toowong estudaram em todos os níveis da universidade ou estão trabalhando como professores, linguistas ou candidatos a doutorado. Outros alunos SDA retornaram à escola para assumir a função de assistente de idiomas.

7 Desafios e práticas recomendadas

Coletamos perguntas de professores e profissionais da Auris e pedimos feedback à terceira autora, com base em sua experiência e melhores práticas na Escola Estadual Toowong. Uma primeira pergunta importante foi *como informar e inspirar a equipe sobre o programa BiBi*. Uma boa maneira de fazer isso é mostrar vídeos de professores falando sobre sua experiência. Os professores devem ter a oportunidade de acessar aulas de língua de sinais divertidas antes do início do semestre, para que entrem no programa já sabendo alguma coisa, conduzidas por pessoas surdas que são boas em trabalhar com pessoas ouvintes. Além disso, peça aos professores que escrevam suas dez frases mais comuns (por exemplo, “pegue sua lancheira”) e faça um vídeo disso - ensine-os a usá-lo para que se sintam confiantes nos primeiros dias. Também dê aos bi-docentes tempo de preparação para a primeira semana - é um pouco como voltar ao início do ensino, usando planos de aula e se comunicando até que eles se conheçam.

Uma pergunta relacionada é *como garantir a proficiência em língua de sinais dos funcionários da escola*. Na Escola Estadual Toowong, antes do início do programa, seis meses de aulas de língua de sinais foram oferecidas depois da escola para todos os funcionários – da faxineira ao diretor. Também foram oferecidas aulas de língua de sinais para pais de famílias ouvintes.

Os profissionais da Auris também têm dúvidas sobre o *papel dos assistentes*, e se os assistentes de ensino e intérpretes devem ser apenas mediadores entre os dois idiomas ou também lidar com tarefas educacionais. Na Holanda, os intérpretes geralmente precisam seguir o código de conduta do intérprete. Na Escola Estadual Toowong, os assistentes definitivamente não são apenas mediadores. Eles funcionam tanto como “modelos de língua” da Auslan quanto como assistentes e eles não podem trabalhar como intérpretes tradicionais. Eles têm que ser amigos das crianças, descer no chão, por exemplo, e às vezes conduzir atividade com um pequeno grupo. Os

intérpretes, que podem ser solicitados a interpretar de maneira tradicional, podem sinalizar e falar simultaneamente, às vezes, para tentar construir uma ponte para os alunos iniciantes da língua de sinais. Uma pergunta relacionada é se um professor assistente é sempre necessário, ou se a presença de dois professores (surdos e ouvintes) é suficiente. Esta não é uma prática na escola Toowong, mas pode funcionar. Uma parceria de ensino que tenha um professor surdo e um ouvinte é muito poderosa, se o ouvinte estiver preparado para recuar e deixar o surdo liderar também. A confiança um no outro é fundamental, sabendo e aceitando que seu parceiro nem sempre fará as coisas do jeito que você faz.

Outras perguntas envolvem *escolhas de idioma* e a quantidade de instrução oferecida em língua falada e em língua de sinais. Existe a preocupação de que a presença de apenas algumas crianças surdas (que terão pelo menos acesso parcial à língua falada) possa levar à dependência do holandês falado, certamente em comparação com ambientes do ensino especial. Na Austrália, aprender um segundo idioma é obrigatório. Na escola Toowong, todos aprendem a Auslan (ou seja, a 'voz desligada') de uma pessoa surda por uma hora por semana. Para disciplinas como a matemática e a leitura, a língua de sinais pode ser introduzida gradualmente. Na escola Toowong, o currículo completo é oferecido em ambos os idiomas. O ensino se concentra em atividades interativas e aprendizado cooperativo, em vez de atividades tradicionais de livros didáticos. Isso permite flexibilidade, por exemplo, oferecendo um componente em Auslan e outro em inglês, ou talvez começando com o inglês e mudando para a Auslan para uma atividade de consolidação. Além disso, é útil criar recursos bilíngues. Por exemplo, em Toowong, vídeos em Auslan de cinquenta dos mais belos livros de histórias ilustradas foram criados e sobrepostos às ilustrações, para levar para casa para que as crianças surdas e ouvintes pudessem usar um ou ambos. Todos usaram os dois e as famílias também aprenderam.

Ensinar matemática é uma arte em si. É essencial saber como ensinar os conceitos, quais

sinais e palavras são fundamentais para atingir e como incorporar materiais e recursos concretos. Na escola Toowong, os assistentes de língua para surdos provaram ser inestimáveis para este processo. Além disso, há aulas de matemática assíncronas de 'voz desligada' em Auslan sobre diferentes conceitos. Às vezes, adiciona-se 'voz desligada' para facilitar a audição das pessoas que estão aprendendo a sinalizar, mas as crianças muitas vezes não a usam. Em vez disso, eles praticam um novo conceito em sinais que aprenderam no dia anterior em inglês. As atividades são criadas em ambos os idiomas, que são ativamente comparados. Por exemplo, ao ensinar plurais ou conjunções em inglês, eles também são ensinados em Auslan. Se a criança tem a Auslan como primeira língua, é melhor começar com a Auslan e depois conectar o inglês, talvez auxiliado pelo pré-ensino.

A questão do *excesso de confiança na língua falada* é influenciada pelo que os adultos na sala modelam - se eles confiarem nela, as crianças também o farão. A relação entre os dois professores é importante para modelar e valorizar a língua de sinais, principalmente se o professor surdo não usa a fala. É fundamental que o professor ouvinte aprenda a sinalizar e se comunicar diretamente com seu colega professor surdo. Por exemplo, se o professor ouvinte fala ao pedir ajuda a um professor surdo em alguma coisa, é isso que os alunos farão. Se um professor ouvinte fala para chamar a atenção de uma criança no 'modo auditivo', é isso que os alunos farão. Piscar luzes, acenar ou caminhar e tocar em alguém é melhor para todos. Se a campainha tocar, as luzes piscam. Se uma pessoa chega à porta, sabe que tem que esperar até que todos os olhos estejam sobre ela e, se não sinaliza, sabe que tem que esperar que o "intérprete" venha e "ajude" porque ela não sinaliza.

Uma pergunta relacionada é quantos alunos SDA são necessários para uma massa crítica, e como o uso da língua de sinais entre os alunos pode ser estimulado. Em Toowong, a primeira turma de 24 crianças teve cinco crianças surdas, refletindo a proporção de Kirchner de quatro ou cinco crianças ouvintes para uma criança surda. No entanto, as

turmas se tornaram maiores e as proporções estão mudando porque muitas crianças SDA estão se saindo bem com a língua falada. Geralmente, é fácil ignorar uma ou duas crianças em sua classe, mas não seis ou sete. Além disso, fortalecer a língua de sinais e a Cultura Surda na sala de aula será mais difícil quando houver dois professores ouvintes, que podem não sinalizar bem ou demonstrar respeito pelo surdo adulto na sala de aula. A "massa crítica" também é importante para toda a escola (por exemplo, para garantir que as pessoas se lembrem de ter um intérprete para noite de quiz escolar). Com bastante presença de surdos na escola, incluindo alunos SDA, codas, irmãos e filhos de funcionários de salas de aula bilíngues, o grupo não é realmente uma minoria que pode ser negligenciada.

Na escola Toowong, para estimular a língua de sinais de forma mais geral, são criados jogos e tempos de 'voz desligada'. Por exemplo, as crianças ficam em um arco inglês e depois em um arco Auslan, ou os professores usam um chapéu de Auslan ou um de inglês. As histórias são lidas primeiro em inglês e depois são sinalizadas em Auslan. Também é útil encontrar paralelos com a Comunidade Surda, como as Olimpíadas dos Surdos ao cobrir as Olimpíadas, ou pioneiros surdos ao cobrir pioneiros famosos ou comemorar o Dia Internacional das Línguas de Sinais. É importante pensar em maneiras pelas quais as línguas e culturas podem permear todos os elementos do dia escolar.

Os profissionais da Auris também estão interessados nos *benefícios acadêmicos da educação BiBi* para alunos surdos e ouvintes. Embora os dados do programa BiBi em Queensland ainda não tenham sido estudados extensivamente, há muitas evidências anedóticas. As avaliações da língua de sinais de alunos surdos e ouvintes mostram fluência adequada à idade. As turmas bilíngues têm desempenho igual — e superam regularmente — as turmas não bilíngues em testes nacionais de leitura, de escrita e de matemática. Claro, existem crianças surdas e ouvintes que lutam em todas as aulas. Para alguns dos alunos SDA, a pedagogia especializada é fundamental. Para outros, o uso da língua de sinais tem a ver com

identidade e cultura, proporcionando-lhes uma comunidade à qual pertencem, onde não têm de ser a pessoa que mais se esforça para compreender e ser compreendida. Isolamento social, identidade e bem-estar não são um problema na escola, devido à coorte e massa crítica de alunos SDA e à abordagem BiBi. Ocasionalmente, há um aluno que não se encaixa bem em uma aula bilíngue. Por exemplo, um aluno com transtorno do espectro do autismo (TEA) achou a sala de aula visualmente avassaladora. No entanto, muitas crianças com TEA se saem bem nessas aulas, talvez porque o comportamento social seja explicitamente e visualmente modelado.

Uma pergunta final é *como o surgimento dessa forma de educação inclusiva afetará o ensino especial* na Holanda. A educação inclusiva pode ser vista por alguns como uma ameaça às escolas para surdos, que atualmente têm um grande número de colegas e funcionários surdos, bem como um ambiente bilíngue bimodal e um alto nível de língua de sinais. Se essas escolas evoluírem para aceitar predominantemente crianças surdas com deficiências adicionais (como deficiência intelectual), isso afetará a diversidade da população e o nível geral de educação. A situação holandesa difere, portanto, da situação em Queensland, que não possui uma escola para surdos. Na escola Toowong, atualmente não há equipe especializada adicional para alunos SDA com comorbidades ou deficiência intelectual. No entanto, no futuro, tal provisão pode ser necessária para diminuir as demandas da equipe.

8 Discussão e conclusão

As escolas BiBi foram criadas para fornecer instrução direta em língua de sinais para crianças surdas e ouvintes, acesso a colegas surdos e PdSs especializados. A experiência em Toowong e pesquisas internacionais mostram que um foco sociolinguístico é necessário para uma verdadeira inclusão (veja também De Meulder & Hualand, 2021; De Meulder & Murray, 2021). Os principais fatores para o sucesso de um programa BiBi, de acordo com a literatura e as melhores práticas, parecem ser: (1)

começar pequeno para permitir um melhor monitoramento, (2) uma comunidade Surda solidária, (3) uma massa crítica de crianças SDA e uma admissão consistente de alunos, e (4) equipe qualificada e dedicada.

O bilinguismo bimodal traz benefícios para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional de crianças SDA. Os programas de co-matrícula BiBi, em particular, têm um efeito positivo no desempenho acadêmico e no bem-estar das crianças SDA (por exemplo, Baker et al., 2019). As melhores práticas da Escola Estadual Toowong sugerem que tal programa é viável na Holanda, atendendo à necessidade de uma educação regular mais inclusiva para crianças SDA. Os programas BiBi oferecem uma clara vantagem sobre a prática atual de educação (mediada por intérprete) em salas de aula regulares. No entanto, na Holanda, ambientes educacionais especiais também oferecem vantagens para crianças SDA, o que significa que precisamos aconselhar os pais cuidadosamente sobre as diferentes opções. Outra opção para tornar as escolas atuais mais inclusivas poderia ser a prática da *inclusão reversa*, aceitando crianças ouvintes (por exemplo, codas ou irmãos de crianças SDA) em ambientes educacionais especiais.

Na Holanda, ainda enfrentamos muitos desafios práticos, principalmente em relação à equipe. Por exemplo, funcionários surdos podem não estar dispostos a ser o único professor surdo entre os funcionários ouvintes. Além disso, atrair professores de língua de sinais pode exigir flexibilidade. Por exemplo, uma pessoa surda pode ser um excelente professor e modelo, mas nem sempre está oficialmente qualificada para ensinar. Também pode ser difícil encontrar assistentes e intérpretes, cujas funções também podem exigir flexibilidade. Outros desafios práticos envolvem treinar e apoiar os membros da equipe e monitorar o progresso dos alunos (veja De Klerk et al., 2019). Finalmente, o currículo também precisa ser flexível. Gastar tempo com aulas de língua de sinais significa que elas precisarão substituir outras partes do currículo. Por

exemplo, nas escolas para surdos, as aulas de NGT muitas vezes substituem as aulas de música.

Pedimos o compartilhamento de informações entre os países que iniciaram escolas BiBi e aqueles que pretendem iniciar tais escolas para melhorar ainda mais a educação futura e a qualidade de vida das crianças SDA.

9 Agradecimentos

Agradecemos a Beppie van den Bogaerde pelo feedback sobre o primeiro rascunho.

Referências

- Baker, M., Miller, C., Fletcher, E., Gamin, C., & Carty, B. (2019). Co-enrolment in Toowong, Australia. In M. Marschark, S. Antia & H. Knoors (Eds.), *Co-enrolment in deaf education* (pp. 41-67). Oxford University Press.
- Bess, F. H., Davis, H., Camarata, S., & Hornsby, B. W. (2020). Listening-related fatigue in children with unilateral hearing loss. *Language, speech, and hearing services in schools*, 51(1), 84-97.
- Bialystok, E., & Werker, J.F. (2017). The systematic effects of bilingualism on children's development. *Developmental Science*, 20, e12535.
- Boons, T., De Raeve, L., Langereis, M., Peeraer, L., Wouters, J., & van Wieringen, A. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities*, 34(6), 2008-2022.
- Boerrigter, M., Vermeulen, A., Marres, H., & Langereis, M. (2018). Personality Traits of Profoundly Hearing Impaired Adolescents with Cochlear Implants—A Comparison with Normal Hearing Peers. *Frontiers in Psychology*, 9, 161.
- Boerrigter, M., Vermeulen, A., Marres, H., Mylanus, E., & Langereis, M. (2021). Self-concept of children and adolescents with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 141, 110506.
- Broekhof, E., Bos, M. G., Camodeca, M., & Rieffe, C. (2018). Longitudinal associations between bullying and emotions in deaf and hard of hearing adolescents. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 23(1), 17-27.
- Caselli, N. K., Hall, W., & Henner, J. (2020). American Sign Language interpreters in public schools: An illusion of inclusion that perpetuates language deprivation. *Maternal and Child Health Journal*, 24(11), 1323-1329.
- Castellanos, I., Kronenberger, W. G., & Pisoni, D. B. (2018). Psychosocial outcomes in long-term cochlear implant users. *Ear and hearing*, 39(3), 527.
- De Hoog, B., Langereis, M., van Weerdenburg, M., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2016). Linguistic profiles of children with CI as compared with children with hearing or specific language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 51(5), 518-530.
- De Klerk, A., Hermans, D., Wauters, L., De Laat, L., De Kroon, F., & Knoors, H. (2019). The Best of Both Worlds: A Co-Enrolment Program for DHH Children in the Netherlands. In M. Marschark, S. Antia & H. Knoors (Eds.), *Co-Enrolment in Deaf Education* (pp. 183-210). Oxford University Press.
- De Meulder, M., & Hualand, H. (2021). Sign language interpreting services: A quick fix for inclusion? *Translation and Interpreting Studies*, 16(1), 19-40.
- De Meulder, M., & Murray, J. J. (2021). The illusion of choice in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 8(20), 1-15.
- Goberis, D., Beams, D., Dalpes, M., Abrisch, A., Baca, R., & Yoshinaga-Itano, C. (2012). The missing link in language development of deaf and hard of hearing children: pragmatic language development. *Seminars in Speech and Language*, 33, 297-309.
- Hall, M. L., Hall, W. C., & Caselli, N. K. (2019). Deaf children need language, not (just) speech. *First Language*, 39(4), 367-395.
- Hamilton, B. M., & Clark, M. D. (2020). The Deaf Mentor program: Benefits to families. *Psychology*, 11(5), 713-736.
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L. (2008). The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13, 518-530.
- Hoffmeister, R., Henner, J., Caldwell-Harris, C., & Novogrodsky, R. (2022). Deaf children's ASL vocabulary and ASL syntax knowledge supports English knowledge. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 27(1), 37-47.
- Hogeboom, L., & Scholten, C. (2022). Recht op onderwijs voor dove en slechthorende leerlingen. Verkenning naar knelpunten en oplossingsrichtingen voor onderwijs voor dove en slechthorende leerlingen in Nederland. [Right to education for deaf and hard-of-hearing students in the Netherlands. Exploring obstacles and solutions for education for deaf and hard-of-hearing students in the Netherlands]. DSP-groep.
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G., Napoli, D.J., Padden, C., Rathmann, C., & Smith, S. R. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduction Journal*,

9(16), 1-9.

Special Education, 02711214211031307.

- Humphries, T., Mathur, G., Napoli, D. J., Padden, C., Rathmann, C. (2022). Deaf Children Need Rich Language Input from the Start: Support in Advising Parents. *Children*, 9, 1609.
- Kirchner, C. J. (1994). Co-enrollment as an inclusion model. *American Annals of the Deaf*, 139, 163-164.
- Kramreiter, S., & Krausneker, V. (2019). Bilingual, inclusive, mixed-age schooling in Vienna. In M. Marschark, S. Antia & H. Knoors (Eds.), *Co-enrolment in deaf education* (pp. 133-147). Oxford University Press.
- Krausneker, V. (2008). Language Use and awareness in a bilingual setting. In C. Plaza-Pust & E. Morales-Lopez (Eds.), *Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations* (pp. 195-222). John Benjamins.
- Krausneker, V., Becker, C., Audeoud, M., & Tarcsiová, D. (2020). Bilingual School Education with Spoken and Signed Languages in Europe. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1794-1810.
- Kreimeyer, K. H., Crooke, P., Drye, C., Egbert, V., & Klein, B. (2000). Academic and social benefits of a co-enrolment model of inclusive education for deaf and hard-of-hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5, 174-185.
- Kurz, K. B., Schick, B., & Hauser, P. C. (2015). Deaf Children's Science Content Learning in Direct Instruction Versus Interpreted Instruction. *Journal of Science Education for students with disabilities*, 18(1), 23-37.
- Kushalnagar, P., Topolski, T. D., Schick, B., Edwards, T. C., Skalicky, A. M., & Patrick, D. L. (2011). Mode of communication, perceived level of understanding, and perceived quality of life in youth who are deaf or hard of hearing. *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(4), 512-523.
- Langereis, M., & Vermeulen, A. (2015). School performance and wellbeing of children with CI in different communicative educational environments. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79(6), 834-839.
- Lillo-Martin, D. C., Gale, E., & Chen Pichler, D. (2021). Family ASL: An Early Start to Equitable Education for Deaf Children. *Topics in Early Childhood*
- McCain, K. G., & Antia, S. (2005). Academic and social status of hearing, deaf, and hard of hearing students participating in a co-enrolled classroom. *Communication Disorders Quarterly*, 27(1), 20-32.
- Ormel, E., & Giezen, M. R. (2014). Bimodal bilingual cross-language interaction: Pieces of the puzzle. In M. Marschark, G. Tang & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 74-101). Oxford University Press.
- Ormel, E., Hermans, D., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2012). Cross-language effects in visual word recognition: The case of bilingual deaf children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 15, 288-303.
- Paatsch, L., & Toe, D. (2020). The impact of pragmatic delays for deaf and hard of hearing students in mainstream classrooms. *Pediatrics*, 146(Supplement 3), S292-S297.
- Peterson, C. C. (2016). Empathy and theory of mind in deaf and hearing children. *Journal of deaf studies and deaf education*, 21(2), 141-147.
- Pontecorvo, E., Higgings, M., Mora, J., Lieberman, A. M., Pyers, J., & Caselli, N. K. (2023). Learning a sign language does not hinder acquisition of a spoken language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 66(4), 1291-1308.
- Rijke, W. J., Vermeulen, A. M., Wendrich, K., Mylanus, E., Langereis, M. C., & van der Wilt, G. J. (2021). Capability of deaf children with a cochlear implant. *Disability and rehabilitation*, 43(14), 1989-1994.
- Schick, B., Williams, K., & Kupermintz, H. (2006). Look who's being left behind: Educational interpreters and access to education for deaf and hard-of-hearing students. *Journal of deaf studies and deaf education*, 11(1), 3-20.
- Secora, K., & Smith, D. (2021). The Benefit of the "And" for Considerations of Language Modality for Deaf and Hard-of-Hearing Children. *Perspectives of the ASHA Special Interest Groups*, 6(2), 397-401.
- Scott, J. A., & Hoffmeister, R. J. (2016). American Sign Language and academic English: Factors influencing the reading of bilingual secondary school deaf and hard of hearing students. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 22, 59-71.

- Snoddon, K., & Paul, J. J. (2020). Framing sign language as a health need in Canadian and international policy. *Maternal and Child Health Journal*, 24(11), 1360-1364.
- Stevenson, J., Kreppner, J., Pimperton, H., Worsfold, S., & Kennedy, C. (2015). Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis. *European child & adolescent psychiatry*, 24, 477-496.
- Stinson, M., & Antia, S. (1999). Considerations in educating deaf and hard-of-hearing students in inclusive settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4(3), 163-175.
- Svartholm, K. (2010). Bilingual education for deaf children in Sweden. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 13(2), 159-174.
- Tang, G., Lam, S., & Yiu, C. (2014). Language development of deaf children in a sign bilingual and co-enrolment environment. In M. Marschark, G. Tang & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 313-341). Oxford University Press.
- Theunissen, S. C., Rieffe, C., Kouwenberg, M., De Raeve, L., Soede, W., Briare, J. J., & Frijns, J. H. (2012). Anxiety in children with hearing aids or cochlear implants compared to normally hearing controls. *The Laryngoscope*, 122(3), 654-659.
- Theunissen, S. C., Rieffe, C., Kouwenberg, M., Soede, W., Briare, J. J., & Frijns, J. H. (2011). Depression in hearing-impaired children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 75(10), 1313-1317.
- Theunissen, S. C., Rieffe, C., Netten, A. P., Briare, J. J., Soede, W., Schoones, J. W., & Frijns, J. H. (2014). Psychopathology and its risk and protective factors in hearing-impaired children and adolescents: A systematic review. *JAMA Pediatrics*, 168(2), 170-177.
- Torigoe, T. (2019). Learning together by deaf and hearing students in a Japanese primary school. In M. Marschark, S. Antia & H. Knoors (Eds.), *Co-enrolment in deaf education* (pp. 69-81). Oxford University Press.
- Van der Straaten, T. F., Briare, J. J., Dirks, E., Soede, W., Rieffe, C., & Frijns, J. H. (2021). The School Career of Children with Hearing Loss in Different Primary Educational Settings — A Large Longitudinal Nationwide Study. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 26(3), 405-416.
- Van Gent, T., Goedhart, Arnold W., Knoors, H. E. T., Westenberg, P. M., Treffers, P. D. A. (2012). Self-concept and Ego Development in Deaf Adolescents: A Comparative Study, *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 17(3), 333-351.
- Wauters, L. N., van Bon, W., & Tellings, A. (2006). Reading comprehension of Dutch deaf children. *Reading and Writing*, 19, 49-76.
- Werfel, K. L., & Hendricks, A. E. (2016). The relation between child versus parent report of chronic fatigue and language/literacy skills in school-age children with cochlear implants. *Ear and Hearing*, 37(2), 216-224.
- Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. H. N., & Verhoeven, L. (2011). Predicting acceptance and popularity in early adolescents as a function of hearing status, educational setting, and gender. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 2553-2565.
- Wong, C. L., Ching, T. Y. C., Cupples, L., Button, L., Leigh, G., Marnane, V., . . . Martin, L. (2017). Psychosocial development in 5-year-old children with hearing loss using hearing aids or cochlear implants. *Trends in Hearing*, 21, 1-19.
- Wong, F., Tang, G., Yeung, P.-S., Yoi, C. K.-M. (2022). Emerging ecology of a sign bilingualism and co-enrolment classroom: A qualitative analysis. (Special Issue). *Sign Language, Deaf Culture, and Bilingual Education*, 58, 52-82.
- Xie, Y. H., Potměšil, M., & Peters, B. (2014). Children who are deaf or hard of hearing in inclusive educational settings: A literature review on interactions with peers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 19(4), 423-437.
- Yiu, C., & Tang, G. (2014). Social Integration of deaf and hard-of-hearing students in a sign bilingual and co-enrolment environment. In M. Marschark, G. Tang & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and Bilingual Deaf Education* (pp. 342-367). Oxford University Press.