

Apresentação

Maria Mertzani

Universidade de Santa Cruz do Sul/FAPERGS – Rio Grande do Sul – Brasil

Maria Tagarelli De Monte

Università degli Studi Internazionali di Roma e Università di Udine – Itália

Sueli de Fátima Fernandes

Universidade Federal do Paraná – Paraná – Brasil



A educação bilíngue de surdos vem construindo sua história a partir de um processo de interlocução internacional que reúne experiências de diferentes países e suas singulares trajetórias de reconhecimento dos direitos linguísticos das comunidades surdas. Esse processo se constituiu a partir da mobilização política dos movimentos surdos em defesa de seus direitos civis, sendo legitimados no campo científico por pesquisas acadêmicas que produziram a subversão dos modelos teóricos e conceituais dominantes que consideravam, tão somente, as línguas orais. Desde o início da década de 1990, e com base no modelo sueco de educação de surdos da década de 1980 (KYLE, 1987; SVARTHOLM, 2014), a educação de surdos mudou de um modelo de educação de comunicação total para um modelo bilíngue e bimodal, com muitas tentativas de desenvolver programas que utilizam as línguas de sinais como primeira língua para crianças surdas (BOUVET, 1990; MARSCHARK; TANG; KNOORS, 2014; MARSCHARK; LAMPROPOULOU; SKORDILIS, 2016; KURZ; GOLOS; KUNTZE et al., 2021; SNODDON; WEBER, 2021).

Essa mudança se baseou na teoria de interdependência linguística de Cummins, especialmente na *Proficiência Comum Subjacente* (em inglês, CUP - *Common Underlying Proficiency*), segundo a qual, cruzar o limiar no desenvolvimento de um primeiro idioma ajuda na aquisição de um segundo (CUMMINS, 2021). Assim, o desenvolvimento de um limiar em um idioma — no caso da criança surda, em uma língua de sinais — pode ajudar a alcançar a proficiência em outro idioma — nesse caso, em uma língua falada (e, mais tarde, em outras). Assim, a partir da década de 1990, há um grande número de pesquisas (principalmente provenientes dos EUA em relação à Língua de Sinais Americana - ASL) demonstrando uma correlação entre a fluência das crianças surdas em uma língua de sinais (em ASL) e testes de avaliação mais elevados para leitura (o SAT - Scholastic Assessment Test usado na avaliação de leitura escolar; para uma revisão, veja HUMPHRIES, 2014).

A pesquisa linguística é absorvida pelos sistemas educacionais, desde o início da década de 1990 (GARCIA; BAKER, 1995; BAKER, 2001), sob diferentes formas de programas bilíngues empregados em diferentes comunidades linguísticas e contextos educacionais socioculturais, nos quais estão envolvidas diferentes relações de poder linguístico e quantidade de ensino e aprendizagem de idiomas, exigindo uma pedagogia de ensino de línguas, uma pedagogia bilíngue enfatiza o papel das línguas de sinais no ensino e na aprendizagem.

Até o dia de hoje (2023), as línguas de sinais como línguas acadêmicas são vistas apenas como línguas de instrução que podem oferecer o currículo nacional em todos os níveis educacionais (pré-escola, ensino fundamental e médio). Além disso, pouquíssimos países têm currículos oficiais de língua de sinais para ensinar a língua de sinais como matéria de estudo, como L1 e L2 para alunos surdos e ouvintes. Devido a esses desenvolvimentos não lineares e, é claro, devido ao fato

de existirem poucas pesquisas sobre como a educação bilíngue para surdos acontece nas escolas, este volume, intitulado “**Educação bilíngue de surdos**”, se propôs a compilar estudos que pudessem contribuir para o aprofundamento desses aspectos, a partir de investigações que problematizassem os desafios e contradições da educação bilíngue no cenário internacional e brasileiro.

Quer os países tenham implementado políticas e/ou programas bilíngues, oficiais ou não, ainda há necessidade de informar o campo e a prática escolar de como as línguas de sinais são tratadas como primeiras (L1) e/ou segundas línguas (L2). Nos países membros da União Europeia (EU), nos EUA e na Austrália (como alguns exemplos a serem mencionados), há uma discussão atual sobre a implementação do multilinguismo e multiculturalismo. No Brasil, a educação bilíngue de surdos é um consenso na “letra da lei” dos textos que fundamentam a política nacional. Recentemente, com a aprovação da Lei Federal 14.191/2021, foi criada a modalidade de educação bilíngue de surdos, sinalizando a necessidade de mudanças estruturais nos sistemas de ensino, garantindo que seja garantida, desde a educação infantil, o acesso à língua brasileira de sinais – Libras e ao português como segunda língua (L2) por crianças surdas. A dimensão continental do país e as profundas diferenças socioeconômicas regionais, contudo, refletem uma realidade descontínua e multifacetada da situação de garantia dos direitos linguísticos das pessoas surdas.

Nesse contexto, este volume buscou reunir trabalhos que abordassem o ensino e a aprendizagem de línguas de sinais nos diversos sistemas educacionais, nacional e internacionalmente, com ênfase nos anos iniciais, quando as crianças surdas ingressam em escolas regulares e/ou bilíngues para surdos. Os desafios e os problemas que surdos e surdas, seus familiares e seus educadores encontram durante o processo de implementação da educação bilíngue e como essas questões têm sido enfrentados e/ou superados, são algumas das temáticas que este número pretende abordar, a partir da contribuição de pesquisas e práticas atuais no campo.

Muitos países, dentro das estruturas da educação especial e da inclusão, estabeleceram políticas que declaram explicitamente que uma língua de sinais é a primeira língua na escola, e uma língua oral, a segunda língua, principalmente em sua forma escrita.

Entretanto, mesmo com esse reconhecimento oficial, a língua de sinais ainda é oferecida como uma opção para os pais ouvintes escolherem (ou não) para a educação de seus filhos surdos. Na realidade, com base em nossa experiência de pesquisa com a prática escolar e em conversas anedóticas com professores nas escolas, essa opção, na maioria dos casos, vem em segundo ou último lugar e, nunca, em primeiro. E aí vem o paradoxo, como Plaza-Pust (2016) observou (veja também Mertzani neste dossiê). Por exemplo, dentro do modelo educacional especial e de inclusão, as políticas oficiais estabelecem serviços de interpretação de língua de sinais em classes comuns com crianças surdas, com o argumento principal de que a criança terá o acesso necessário à língua. Por exemplo, se a linha de política linguística oficial for a de que uma língua de sinais é usada apenas como uma língua de instrução (como mencionado anteriormente) que serve para o aprendizado de uma língua oral, a língua de sinais aparece apenas como uma língua de comunicação e interação na sala de aula e não como uma disciplina curricular de estudo para a criança surda que cresceu em um ambiente nativo surdo. O programa bilíngue é chamado de *transicional*, pois o idioma nativo e/ou natural da criança — um idioma falado e/ou sinalizado que não seja o do currículo oficial — é usado com o objetivo de desenvolver a proficiência da criança apenas no idioma nacional oficial.

O foco está na educação bilíngue bimodal, já que se trata de duas (ou três) modalidades¹ linguísticas: sinalizada, falada (articulação vocal) e escrita (representando muitas formas de códigos escritos). Esse foco também foi motivado pelo fato de que as políticas oficiais ainda não reconhecem as línguas de sinais na educação de surdos. Esse fenômeno evoca as experiências escolares de outras comunidades linguísticas, em que os idiomas (minoritários ou majoritários), que não sejam o idioma oficial de um país, não entram na educação das crianças (especialmente no ensino de idiomas) (veja, por exemplo, a entrevista com Heather Gibson feita por Mertzani, De Monte e Fernandes neste volume). Por exemplo, alunos de língua espanhola e/ou alunos de língua indígena nos EUA e no Canadá, que não falam inglês, mas aprendem inglês nas escolas.

Nos programas de *desenvolvimento* bilíngue, o objetivo é manter o idioma nativo/natural dos alunos. Assim, o idioma nativo/natural é a base para o aprendizado do idioma majoritário nos primeiros anos de escolaridade (por exemplo, na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental) e o programa se concentra no desenvolvimento de ambos os idiomas, ensinando-os como componentes curriculares. À medida que a criança avança nas séries escolares, as horas de ensino de L1 são reduzidas, enquanto as de L2 são aumentadas (por exemplo, 30% para L1 - 70% para L2). Nos programas bilíngues *bidirecionais/duplos*, ambos os idiomas estão novamente envolvidos (portanto, ambos os idiomas aparecem no currículo nacional), mas a diferença está no modelo de ensino 50:50 nos primeiros anos escolares. Os programas de imersão têm sido amplamente aplicados no Canadá (veja Mertzani, De Monte e Fernandes neste dossiê) para o aprendizado de uma L2 (por exemplo, francês), onde a L2 alvo é usada na sala de aula de idiomas (para uma discussão mais detalhada, consulte: GARCÍA; LIN; MAY, 2017). Que tipo(s) de programa(s) bilíngue(s) é(são) usado(s) nas escolas (por exemplo, em escolas bilíngues de surdos; em classes bilíngues; em classes inclusivas na escola regular; em classes regulares)?

Três são as contribuições de pesquisadores/as internacionais acerca de experiências desenvolvidas, que buscam dar resposta a esses questionamentos.

Com o objetivo de ampliar a discussão em torno da educação inclusiva e como alcançar interações sociais sem barreiras em um ambiente de aprendizado ideal para crianças com deficiência auditiva, Ellen Ormel, Annemarie Kerkhoff, Michelle Baker e Belinda van der Aa nos trazem sua contribuição para a educação de surdos no cenário holandês. Na Holanda, a maioria das crianças surdas e com deficiência auditiva (SDA) atualmente frequenta escolas regulares com acesso à língua de sinais holandesa por meio de intérpretes em sala de aula, modelo tem sido criticado pelas famílias pelo acesso parcial à informação e resultados acadêmicos insatisfatórios. No artigo **“Introducing inclusive bimodal bilingual mainstream education in the Netherlands using best practices from Australia”** discutem experiências de 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. Em especial, as pesquisadoras descreverem a história e as melhores práticas da Escola Estadual Toowong em Brisbane, Austrália, que serve como um dos modelos para o primeiro programa BiBi holandês. A sensibilização e capacitação das equipes pedagógicas, a definição de funções de assistentes de ensino e intérpretes de língua de sinais e a circulação da língua de sinais na escola para alunos surdos e ouvintes foram alguns dos desafios apontados para a implantação do modelo.

Maria Tagarelli De Monte, assina o artigo **“The role of Italian Sign Language (LIS) in the Italian educational system”**, discute o estado da arte da educação geral para surdos na Itália, a

¹Se optarmos por distinguir as línguas como verbais e escritas, estaremos nos referindo a apenas duas modalidades, ou seja, a verbal, materializada manualmente por meio de sinais ou articulação de voz. Como há uma discussão acadêmica sobre sistemas de escrita que podem representar línguas não escritas (por exemplo, línguas sinalizadas, línguas indígenas), a forma escrita corresponde tanto às línguas sinalizadas quanto às faladas.

partir de um detalhado histórico das mudanças ocorridas nas políticas do país, até o recente reconhecimento, pela Língua de Sinais Italiana (LIS), em 2021, como a língua natural da comunidade surda italiana. No artigo, faz o levantamento de publicações que debateram o processo de reconhecimento da LIS, com especial atenção ao seu papel na educação de crianças surdas bilíngues bimodais. Famílias de crianças surdas italianas podem escolher entre escolas especiais ou regulares, onde as aulas são ministradas em italiano e há suporte de profissionais (professores de apoio, assistentes de comunicação e/ou educador surdo, fonoaudiólogo), com horas definidas pelo plano educacional individual (em italiano, Piano Educativo Personalizzato - PEI). A autora discute os desafios de uma educação bilíngue na Itália, face aos desafios sobre a política linguística de educação de surdos, uma vez que o ensino da LS nunca foi considerado uma prioridade na formação de professores e há um número crescente de crianças surdas que recebem um implante coclear em idade precoce, levando à adoção de um método oral em vez de um método bilíngue bimodal pelas famílias.

“**Política linguística grega, currículo e habilidades em língua de sinais**” tematiza o trabalho de Maria Mertzani que apresenta um estudo para preencher a lacuna da discussão de uma categorização de programas bilíngues (fortes e fracos) que, geralmente, não são discutidos em relação ao ensino e à aprendizagem de línguas de sinais. A partir de uma análise histórico-estrutural dos textos de políticas governamentais na Grécia pós-ditatorial (de 1980 até o presente). Ao discutir programas de aprendizagem de idiomas formais na Grécia, com forte relação com o Currículo da Língua de Sinais Grega (GSL), publicizado em 2004, para a educação bilíngue de crianças surdas no jardim de infância e nos dois primeiros anos de alfabetização no ensino fundamental, examina habilidades básicas fundamentais e de compreensão da GSL, juntamente com os objetivos linguísticos do currículo nacional para o grego (como L1 e L2) e as outras línguas faladas (majoritárias e minoritárias), considerando o cenário contemporâneo da população de alunos surdos na Grécia. Como as políticas linguísticas são impostas de cima para baixo, seguindo as diretrizes da UE e as mudanças econômicas globais, o estudo pede um planejamento linguístico cuidadoso e a elaboração de políticas para a GSL como uma língua minoritária L1 e L2, abordando a necessidade de construção de alunos surdos bilíngues em um currículo multilíngue e por meio de programas linguísticas duplas.

No cenário brasileiro, dois são os trabalhos que se propõem a realizar análises dos fundamentos do contexto político-legal da educação de surdos, considerando o direito à educação bilíngue no Brasil, neste número. O primeiro, “**Marcos legais e políticos da educação de surdos no Brasil**”, de autoria de Julianne D. C. Pietzak e Rogério Sousa Pires, objetivou analisar documentos oficiais e na literatura acadêmica relativos à educação de crianças surdas nos anos iniciais do ensino fundamental, em contextos de escola bilíngue e de inclusão escolar, em dois momentos: o Período Imperial (1855) até o período da Ditadura Militar (1964-1982); o segundo recorte envolve o final dos anos 1980, com destaque à Constituição Federal de 1988 como texto basilar das políticas posteriores, em relação à garantia de justiça e equidade na educação, até os dias atuais. O escopo possibilita a análise das concepções de sujeito surdos subjacentes à legislação, desde a compreensão da surdez como deficiência, discurso dominante na educação especial, mobilizado pelo modelo médico, até a problematização trazida pelo campo dos Estudos Culturais que priorizam aspectos socioculturais da surdez e o reconhecimento dos surdos como minoria linguística. A longa e detalhada exposição dos autores busca apresentar que o princípio da educação como direito de todos deve priorizar a atenção às particularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos para garantir a igualdade e equidade no processo educacional.

Em uma abordagem mais contemporânea, o segundo artigo, sob autoria de José Raimundo Rodrigues, Katuscia Barbosa Olmo e Lucienne Matos da Costa Vieira-Machado, trata de um debate na legislação nacional, é contextualizado na transição de forças políticas no governo federal brasileiro envolvendo as gestões do Partido dos Trabalhadores (PT), entre 2003-2016, e do Partido Liberal, a partir de 2016. O período de transição demarca uma mudança na legislação que determina as diretrizes para a educação especial inclusiva brasileira cercada de polêmicas e contradições sobre sua legitimidade. O contexto ideológico da proposição dessa proposta é objeto de debate do artigo **“O Decreto 10.502/2020 para além das oposições e da acolhida acrítica: um convite a rever-se no espelho?”**. Por meio de pesquisa de cunho bibliográfico e documental, os autores nos convidam à reflexão de “que mesmo as políticas de inclusão podem gerar exclusões”. Mesmo em meio às fragilidades de um processo em construção das últimas duas décadas, o “novo” Decreto poderia resultar em possíveis retrocessos nas conquistas já asseguradas, pelo caráter segregador de várias diretrizes do documento. Problematizam a perspectiva de cunho neoliberal, afinada com organismos internacionais que fragilizam, ainda mais, a escola pública, os desafios do financiamento e as contradições que levaram à suspensão do Decreto pelo Supremo Tribunal Federal e sua posterior revogação pelo presidente Lula, logo no início de sua terceira gestão, em 2023. Por outro lado, o artigo nos propõe a reflexão das contradições que emergem de tal documento, posto que a comunidade surda sentiu-se representada na política de educação bilíngue proposta, a qual responderia aos anseios de suas bandeiras de luta históricas. O convite à problematização das concepções subjacentes aos campos da educação especial e educação bilíngue, bem como o posicionamento sobre avaliações entre conquistas e retrocessos geradas pelo Decreto 10.502/2020 é o espelho que os autores nos convidam a nos mirar para o “é lançamento de olhares para o futuro, é um inquietar-se desde o presente”.

Dois são os trabalhos que se ocupam das práticas de educação bilíngue para crianças surdas, em contexto de instituições públicas de educação infantil, ditas inclusivas. O primeiro artigo parte de pesquisa de orientação etnográfica em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), de Curitiba-PR. Carolina Carvalho Palomo Fernandes, Sueli Fernandes e Angela Scalabrin Coutinho, tematizam as práticas de ouvintização com crianças surdas pequenas no artigo **“Criança surda pequena na Educação Infantil: reflexões sobre processos e práticas de ouvintização em contexto inclusivo”** que objetiva compreender os processos de constituição da norma ouvinte nas experiências de inclusão da criança surda pequena na educação infantil. A nova categoria conceitual analítica proposta pelas autoras – a ouvintização – faz referência à naturalização de processos e estratégias sociais que privilegiam a pessoa ouvinte e sua cultura oral-auditiva como norma, a partir do diálogo com conceitos da Sociologia da Infância e dos Estudos Surdos em Educação. As autoras apontam o evidente privilégio ouvinte em práticas que reiteram o lugar de destaque e de positividade das referências do ouvir e falar, da supervalorização e naturalização dos símbolos, materiais e vivências que dão centralidade à cultura oral-auditiva nas experiências educativo-pedagógicas, invisibilizando a criança surda e suas experiências de comunicação visuais, com foco na língua brasileira de sinais.

Na mesma perspectiva de análise, o segundo artigo **“Efeitos da política brasileira de inclusão na educação linguística de uma criança surda na escola de Educação Infantil”**, assinado por Kátia Regina Borges, Keila Cardoso Teixeira e Pedro Henrique Witches, discute possíveis efeitos da política brasileira de inclusão na educação linguística de uma criança surda. A partir de estudo de caso que contemplou observação de interações de uma criança surda matriculada em uma escola pública de Educação Infantil localizada na região sudeste do Brasil, os autores evidenciaram a indefinição dos papéis desempenhados pela língua brasileira de sinais

(Libras) e pela língua portuguesa e a restrição de acesso às duas línguas em sua formação humana como os principais elementos que desafiam a implementação de uma educação bilíngue nessa etapa inicial da educação básica. Com contribuições teóricas de autores do campo dos Estudos Surdos e das Políticas Linguísticas, apontam a capacitação linguístico-pedagógica dos recursos humanos e dos familiares para promoção de um ambiente linguístico efetivo e desenvolvimento integral de crianças surdas na educação infantil.

Um outro bloco de produções que compõem este dossiê está voltado à análise de políticas e práticas de educação bilíngue na diversidade de municípios brasileiros, a partir de recortes temáticos específicos que envolvem organização do sistema de ensino, metodologias de ensino, atuação e formação profissional.

Com a abordagem da literatura surda como temática, Lidiane Rodrigues Brito e Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro apresentam **“A contação de histórias em Libras na perspectiva dos professores: reflexões sobre a frequência e a finalidade da contação”**, trazendo a análise da literatura nas práticas educacionais. As autoras trazem uma abordagem da contação de histórias para além de sua função de satisfação da necessidade da fantasia, advogando seu caráter de formação social e humanizadora que, ao proporciona uma maior compreensão da realidade, oportuniza a reflexão da ficção *versus* realidade, reafirmando sua contribuição educativa. A partir de um estudo sobre as representações de docentes sobre a *Hora do Conto* em Libras, buscaram identificar em que medida e com que finalidade professores de surdos utilizam-se da contação de histórias e quais são as imagens que constroem dessa prática. Dos resultados do estudo, destacam que, apesar de considerarem a contação de histórias uma influência positiva, um número significativo de professores não a utiliza como parte de sua rotina. Apesar de várias pesquisas e produções tratarem dos diferentes tipos de literatura surda, as autoras sinalizam a falta de uma literatura genuinamente surda nas práticas de contação de histórias como potencializadora do desenvolvimento cultural-identitário dos alunos. Recomendamos a reflexão sobre os resultados detalhados do estudo que trazem reflexões importantes sobre a criação de contextos de letramento bilíngue e bicultural que promovam a educação bilíngue de surdos efetivamente.

Por fim, fechando o bloco de artigos que tratam de experiências efetivadas de educação de surdos, em municípios brasileiros, Samantha Camargo Daroque e Cristina Broglia Feitosa de Lacerda apresentam o manuscrito **“A escola comum como espaço formativo para a dupla professor e intérprete educacional de Libras”** tratando da importância da criação de espaço formativo partilhado entre professor e intérprete educacional de Libras na escola comum. A falta de direcionamento sobre modos de atuar envolvendo esses dois profissionais têm sido apontada como um dos obstáculos para o fortalecimento e qualificação das ações e relações cotidianas no trabalho conjunto com estudantes surdos. As autoras relatam experiência desenvolvida com duas profissionais que atuavam em uma classe comum de 8º ano do Ensino Fundamental, com 30 alunos ouvintes e 4 alunos surdos, de uma escola pública da rede municipal de ensino, quando se oportunizou a realização de um trabalho em parceria, em que professor e IE decidissem juntos ações de instrução e desenvolvimento dos estudantes surdos e processos interpretativos dos conteúdos ministrados e mediados em sala de aula, por meio de experiências, planejamentos, construção de materiais e avaliações e reorganizações gestadas coletivamente.

Apontam, como reflexões a importância de criação de espaços formativos que promovam partilha entre os profissionais que oportunizem um olhar diferenciado e cuidadoso entre e com os profissionais, o que resulta em modificações em suas práticas educacionais envolvendo estudantes surdos, em classes inclusivas, pelo viés teórico da abordagem histórico-cultural propostos por Vigotski (2021), em diálogo com pesquisadores de referência nacional na educação de surdos. Os

resultados revelam encontros produtivos, que contribuíram com os profissionais para que pudessem repensar suas representações, suas experiências, suas práticas, de maneira individual e coletivamente, a fim de transformarem em ações mais efetivas o ensino de estudantes surdos.

Fechando as contribuições deste número, Fátima L. Silva Gomes, Geisymeire Pereira do Nascimento e Iveuta de Abreu Lopes tomam como objeto de estudo as regularidades linguísticas e contextuais que conduzem à aceitabilidade e à criação de sinais compostos em LIBRAS por pessoas surdas, no manuscrito “**Criação e uso de sinais compostos por surdos: um estudo com alunos do curso Letras-Libras da UFPI**”. Com base em pesquisa qualitativa, tomando como base aspectos morfológicos da Libras e da Língua Portuguesa, os autores identificam regularidades linguísticas e contextuais subjacentes à percepção dos estudantes surdos sobre a aceitação e criação de 55 sinais compostos em Libras, relacionados aos seguintes fatores: economia linguística, fatores culturais, percepções visuais, percepções e compreensões conceituais e contextuais de mundo e aprendizado da língua.

Encerramos o volume com a entrevista de Heather Gibson, uma líder surda na Educação de Surdos em Ontário, Canadá, que coordena a construção do Currículo de Língua de Sinais Americana (ASL) para o ensino e a aprendizagem da ASL. A entrevista deixa claro que a currilização das línguas de sinais é um pré-requisito profundo para o estabelecimento da educação BiBi, seus programas e as avaliações de progresso na educação de crianças e jovens surdos. Objetivos claros da língua de sinais precisam ser estabelecidos junto aos do currículo oficial para evitar a privação linguística das crianças surdas e apoiar o papel positivo das línguas de sinais na sua educação BiBi e seu desempenho escolar.

Maria Mertzani – Universidade de Santa Cruz do Sul/FAPERGS

Maria Tagarelli De Monte – Università degli Studi Internazionali di Roma e Università di Udine

Sueli de Fátima Fernandes – Universidade Federal do Paraná

Referências

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Third Edition. Clevedon, UK: Multilingual Matters Lt., 2001.

BOUVET, D. *The path to language: Bilingual education for deaf children*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters, 1990.

CUMMINS, J. *Rethinking the education of multilingual learners*. A critical analysis of theoretical concepts. Bristol: Multilingual Matters, 2021.

GARCIA, O.; BAKER, C. *Policy and practice in bilingual education: a reader extending the foundations*. Clevedon, England; Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1995.

GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y.; MAY, S. (Eds.). *Bilingual and multilingual education*. Third edition. Cham, Switzerland: Springer International Publishing AG, 2017.

HUMPHRIES, T. Schooling in American Sign Language: A paradigm shift from a deficit model to a bilingual model in deaf education. *Berkeley Review of Education*, vol. 4, 2014, p. 7–33.

KURZ, C.; GOLOS, D.; KUNTZE, M.; HENNER, J.; SCOTT, J. (Eds.). *Guidelines for multilingual deaf education teacher preparation programs*. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2021.

KYLE, J. G. (Ed.). *Sign and School*. Clevedon: Multilingual Matters, 1987.

MARSCHARK, M.; TANG, G.; KNOORS, H. (Eds.). *Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2014.

MARSCHARK, M.; LAMPROPOULOU, V.; SKORDILIS, E. K. (Eds.). *Diversity in Deaf Education*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2016.

MERTZANI, M.; BARBOSA, F. V.; FERNANDES, C. L. T. *Dossiê Temático: O currículo de Língua de Sinais na Escola: reflexões, proposições e desafios*. Revista Momento - Diálogos em Educação, vol. 31, n. 02, 2022. Rio Grande, Brasil: Editora FURG. Link: <<https://periodicos.furg.br/momento/issue/view/838>>.

PLAZA-PUST, C. Bilingualism and deafness. On language contact in the bilingual acquisition of sign language and written language. Preston, UK: Walter de Gruyter Inc., 2016.

SNODDON, K.; WEBER, J. C. (Eds.). *Critical perspectives on plurilingualism in deaf education*. Bristol: Multilingual Matters, 2021.

SVARTHOLM, K. 35 years of Bilingual Deaf Education – and then? *Educar em Revista*, n. 2, 2014, p. 33-50.