

# I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS



### CONCEPÇÕES DE BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: DOCUMENTOS NORMATIVOS E REFERENCIAL TEÓRICO

Rivael Mateus Fabrício<sup>1</sup>

Natalyê Steffen Miranda<sup>2</sup>

Claudia Cristina de Oliveira Soares<sup>3</sup>

Juliana Terras Paris<sup>4</sup>

Naiara Letícia Valentini<sup>5</sup>

A educação de surdos vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões e pesquisas acerca de práticas educacionais inclusivas. Isso se deve, também, ao fato de as lutas da comunidade surda terem sido fortalecidas a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de comunicação e de expressão dos surdos no Brasil por meio da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002) e, além disso, pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que detalha, entre outros, o direito de acesso das pessoas surdas à educação formal por meio da LIBRAS e do Português em sua modalidade escrita, sendo imprescindível destacarmos que a LIBRAS é a principal língua de instrução.

Nesse sentido, a educação de surdos assume um aspecto de educação bilíngue, uma vez que a LIBRAS é a primeira língua (L1) e o Português, por meio da escrita e da leitura, é a segunda língua (L2). Nos estudos de concepções de bilinguismo foram identificados autores que contribuíram para pesquisa, alguns desses estudiosos são: Quadros (1997), Makey (1972), Baker (2006), Svartholm (2014), Romaine (1995) e Altenhofen (2002). Foi na década de 1980 que o bilinguismo emergiu como proposta para a educação de surdos, sendo a Suécia o primeiro país a implantá-lo em seu sistema educacional Svartholm (2014). De acordo com Quadros (1997), a proposta de ensino bilíngue visa possibilitar às crianças surdas o uso das duas línguas, LIBRAS e Português, nos ambientes escolares, tornando-os acessíveis aos alunos surdos. Segundo Quadros (2015), possibilitar aos surdos a educação bilíngue não significa garantir o

<sup>1</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: riva.fabricio@uffs.edu.br

<sup>2</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: natalye.miranda@estudante.uffs.edu.br

<sup>3</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: claudia.soares@uffs.edu.br

<sup>4</sup> Coordenadoria Regional de Educação – Chapecó.

<sup>5</sup> Universidade Federal da Fronteira Sul. E-mail: naiara.valentini@uffs.edu.br

REALIZAÇÃO



GRUPO DE PESQUISA EM  
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO  
UFFS

PARCERIA

Curso de  
Pedagogia



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ

Programa de  
Pós-Graduação  
em Educação



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ



AMOSC  
ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA

# I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS



acesso apenas às questões linguísticas, significa também assegurar o ingresso e a permanência no ambiente escolar.

Um aspecto cultural importante a ser considerado é a crença de que o Brasil é um país monolíngue, apresentada por Altenhofen (2004) como um dos mitos e concepções linguísticas presentes, que toma forma a partir da ideia de que o país possui apenas uma língua: o português. Ele afirma que “a ideia de “um Brasil com uma única língua” parece tão forte, que mesmo o falante bilíngue, membro de uma comunidade bilíngue, onde convivem lado a lado com o português uma ou mais línguas de adstrato, é capaz de rotular nosso país de “monolíngue” (Altenhofen, 2004, p. 87). Essa realidade pode ser explicada historicamente. Ao pensar na história das línguas no Brasil, observam-se que antes da chegada dos portugueses, se falava cerca de 1200 línguas por diversos povos indígenas (Ferraz, 2007) e então teve-se três grandes momentos de imigração que proporcionaram um intenso contato linguístico e cultural, influenciando a formação das línguas, assim como as perdas de muitas outras: a imigração portuguesa em 1500 caracterizada pela colonização, imigração forçada de africanos a partir de 1538 na condição de escravos e a imigração de europeus e asiáticos no Brasil imperial como incentivo nacional após a abolição da escravatura. (FERRAZ, 2007).

No Brasil colonial a língua mais falada era a língua geral, idioma de base tupi usado para comunicação entre indígenas, portugueses e africanos. O enaltecimento do português em detrimento das demais línguas se iniciou com enfraquecimento das línguas gerais e foi marcado por políticas lusitanas, como a de Marquês de Pombal, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa, em 1758 e a expulsão dos padres jesuítas em 1759 (OLIVEIRA, 2000), visto como um fator importante para o gradativo enfraquecimento das línguas e culturas indígenas. No século XVIII, apesar do multilinguismo, a hegemonia da língua portuguesa já estava estabelecida; entretanto, a chegada dos imigrantes europeus e asiáticos no Brasil, principalmente a partir de 1850 até cerca de 1920, trouxe novas variedades de línguas e com isso novos contatos linguísticos. O governo de Getúlio Vargas, durante o Estado Novo (1937-1945), submeteu os imigrantes a uma violenta repressão linguística e cultural, com a chamada “nacionalização do ensino”, em que o português se tornou a única língua de alfabetização (Oliveira, 2000), que se intensificou com a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando o Brasil se posicionou contra os países do Eixo, formado pela Alemanha, Itália e Japão, e o

REALIZAÇÃO



GRUPO DE PESQUISA EM  
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO  
UFFS

PARCERIA

Curso de  
Pedagogia



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ

Programa de  
Pós-Graduação  
em Educação



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ



# I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS



governo brasileiro proibiu os imigrantes desse países a usarem suas línguas de imigração (CARDOSO, 2016).

Pode-se observar que muitas políticas foram responsáveis por evidenciar a língua portuguesa e reprimir as línguas indígenas, africanas e de imigração e com isso reforçar a ideia de monolingüismo no nosso país, que é equivocada. O censo demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), identificou a presença de 274 línguas indígenas no território nacional, faladas por 305 etnias diferentes (IBGE, 2010); já, segundo o Instituto De Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) esse número é de 180; além disso, pesquisas feitas pelo Instituto apontam para 56 línguas faladas por descendentes de imigrantes, totalizando cerca 250 idiomas falados no Brasil (Cardoso, 2016). Ao que se refere às línguas de sinais, além da língua brasileira de sinais (Libras), utilizada principalmente pelos centros urbanos, há também duas línguas de sinais nativas documentadas, até o momento: a língua dos indígenas Urubu-Ka'apor, do Maranhão (Brito, 1984) e a língua de sinais conhecida como “Cena”, falada na cidade de Jaicós, no interior do Piauí (Pereira, 2013). Ainda, o mapeamento de línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil, realizado por Silva & Quadros (2019), apontou para aproximadamente doze línguas de sinais identificadas nas zonas rurais e comunidades indígena.

Com isso, se faz necessário haver discussões que tratem das questões escolares de modo a respeitar as reais características brasileiras, as de um povo com variedades linguísticas e culturais. Esse contexto nos faz refletir sobre os documentos que orientam a educação bilíngue inclusiva para surdos e as bases teóricas utilizadas como referência para a elaboração desses documentos, gerando o seguinte questionamento: de que forma o conceito de bilingüismo é aplicado no ensino de português para alunos surdos?

Desse modo, o presente estudo se constitui como uma pesquisa de caráter exploratório e documental, sendo importante salientarmos que está em andamento, então, as considerações e os resultados apresentados são parciais e, a partir de sua realização, tem-se como objetivo analisar o conceito de bilingüismo aplicado e suas obras de referência nos documentos norteadores da educação de surdos, como a Lei nº 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) - Meta 4, a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), e o Decreto nº 5.626/2005 que regulamentou a Lei nº 10.436/2002, conhecida como a Lei de Libras. A partir disso, pretendemos verificar quais as possíveis

REALIZAÇÃO



GRUPO DE PESQUISA EM  
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO  
UFFS

PARCERIA

Curso de  
Pedagogia



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ

Programa de  
Pós-Graduação  
em Educação



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ



AMOSC  
ASSOCIAÇÃO DOS SURDOS DO OESTE DE SANTA CATARINA

# I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS



contribuições de Makey (1972) para a compreensão de bilinguismo, de modo a oferecer suporte aos profissionais que atuam na educação de surdos.

Os documentos em análise foram selecionados por conterem proposições e determinações acerca da educação de surdos. Enquanto o autor Makey (1972) foi selecionado por apresentar uma abordagem de bilinguismo que considera diferentes níveis de domínio linguístico de um sujeito em habilidades distintas, como é o caso de uma parcela de surdos, o nível de proficiência alcançado, em geral, na sinalização é diferente do nível de proficiência obtido na escrita e na leitura, fato este que, de acordo com o autor, não torna esses sujeitos menos bilíngues. Sendo assim, primeiramente buscamos identificar o conjunto de textos oficiais que constituem as diretrizes filosóficas e legais da educação inclusiva, para então, buscarmos nesses textos oficiais o termo bilinguismo relacionado à educação bilíngue para estudantes surdos.

Observamos que o PNE aborda a questão do bilinguismo ao pensar no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. O Estatuto da Pessoa com Deficiência, no inciso IV do art. 28 assegura a oferta de ensino bilíngue aos surdos, considerando a LIBRAS como L1 e o Português como L2, tanto em salas de aula e escolas bilíngues quanto em escolas inclusivas. Mas, não há uma regulamentação que trate do bilinguismo envolvendo a população surda. A Lei de Libras assegura a educação bilíngue para as pessoas surdas, regulamentada pelo Decreto 5.626/2005, que menciona a necessidade da formação bilíngue dos docentes e a oferta da educação bilíngue para alunos surdos ou deficientes auditivos, mas não conceitua o bilinguismo.

Nos resultados encontrados até o momento, verificamos que no Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue, aprovado em nove de julho de dois mil e vinte, e aguarda homologação, temos o conceito de bilinguismo apresentado por Bloomfield (1933), Haugen (1953) e Grosjean (1989). Para Bloomfield, os estudos sobre bilinguismo tinham por foco as competências linguísticas dos falantes, em conceituações como o “domínio nativo de duas línguas”. Ele considera como se o falante bilíngue se comportasse como dois falantes monolíngues. Já para Haugen, seria bilíngue quem produzisse enunciados apropriados em duas línguas. Grosjean (1989) afirma que é visto como bilíngue alguém que “usa duas ou mais línguas no seu cotidiano”. Tendo em vista que o bilinguismo possui diversas esferas, como a cognitiva, a social, a escolar e a familiar, compreendemos que ele não deve

REALIZAÇÃO



GRUPO DE PESQUISA EM  
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO  
UFPA

PARCERIA

Curso de  
Pedagogia



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ

Programa de  
Pós-Graduação  
em Educação



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ



UNOCHAPECÓ  
UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA DA REGIÃO DE CHAPECÓ



AMOSC  
ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA

# I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS



definir o indivíduo apenas ao que se refere à competência linguística, como também deve considerar outras importantes dimensões. Nesse sentido, verificamos que várias áreas, como psicologia, educação, linguística, sociologia e sociolinguística têm investigado esse fenômeno. Percebemos, então, que alguns autores apresentam concepções multidimensionais, como é o caso de Mackey (1972), que traz contribuições significativas. Ele concebe o bilinguismo como uma característica do uso alternado de duas línguas pelo mesmo indivíduo, variando entre grau, função, alternância e interferência. O grau busca descrever o quão bilíngue o indivíduo é. Para isso é necessário testar suas habilidades no uso de cada uma das línguas. De acordo com Mackey (1972), o indivíduo pode não dominar de forma balanceada as quatro habilidades, mas podemos, em cada uma delas, observar diferentes domínios dos fatores linguísticos, portanto o autor afirma que em cada habilidade é necessário que se descubra o domínio do bilíngue, seja na fonologia (ou grafia), na gramática, no vocabulário, na semântica ou na estilística de cada língua (MACKEY, 1972). Nesse sentido, a relação entre habilidade e nível pode variar de indivíduo para indivíduo. A função se refere ao papel que as línguas exercem no comportamento do indivíduo bilíngue. As condições podem ser externas ou internas. As funções externas são determinadas pelo número de áreas de contato, como a utilização da língua no lar, na comunidade, na escola e nos meios de comunicação e pela variação de cada área em duração, frequência e pressão, além da possibilidade de variação do uso de cada língua, apenas conforme compreensão ou também como expressão (MACKEY, 1972). As funções internas incluem o uso das línguas para a intracomunicação, discursos internos e aptidões intrínsecas, como fazer cálculos, cantar, sonhar, orar e escrever. A alternância relaciona-se com as condições pelas quais o indivíduo alterna de uma língua para a outra e quais os fatores principais envolvidos e em que extensão as línguas são alternadas. A interferência refere-se a como uma língua influencia na produção da outra língua, considerando os mais diversos aspectos, como culturais, semânticos, lexicais, entre outros. Ela representa quão bem as línguas são mantidas e usadas separadamente (MACKEY, 1972). Nessa perspectiva, podemos refletir acerca da influência da LIBRAS na escrita e na leitura de português dos alunos surdos, possibilitando a elaboração de propostas pedagógicas que supram as necessidades de cada aluno surdo, uma vez que os níveis das habilidades linguísticas de cada um em ambas as línguas são distintos. Altenhofen (2002) relaciona as variáveis descritas por Mackey às perguntas: quanto o falante conhece as línguas que usa? Para que finalidade o bilíngue usa suas línguas? Em que medida

REALIZAÇÃO



GRUPO DE PESQUISA EM  
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO  
UFFS

PARCERIA

Curso de  
Pedagogia



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECO

Programa de  
Pós-Graduação  
em Educação



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECO



AMOSC  
ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA

# I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS



ele alterna entre suas línguas? Em que medida o bilíngue mantém suas línguas separadas? (ALTENHOFEN, 2002). Esses questionamentos são essenciais aos profissionais no momento do planejamento e da adaptação de seus materiais para o ensino de português para pessoas surdas, pois conduzem à uma reflexão de usos e de objetivos dos alunos quanto à língua que estão aprendendo. A perspectiva de Baker (2006) contribui para a descrição do bilinguismo ao elencar oito dimensões desse fenômeno, sendo: habilidade, uso, balanço de duas línguas, idade, desenvolvimento, cultura, contexto e bilinguismo eletivo. Além dos aspectos trazidos por Mackey (1972) e Baker (2006), Romaine (1995) considera que há diferentes tipos de aquisição de línguas por bilíngues e podemos verificar que esse pode ser um fator que influencia nos aspectos apresentados pelos autores anteriormente. Considerando o proposto, observamos que é preciso haver mais pesquisas acerca do que autores como Mackey, Baker e Romaine propõe, pois a inserção desses apontamentos nas discussões voltadas à educação de surdos possibilita um olhar multidirecional, ampliando os estudos e as definições desse fenômeno ao que se refere à educação de surdos, e melhorando, desse modo, a investigação e a compreensão da relação entre o indivíduo surdo e as línguas que ele adquire.

**Palavras-chave:** Bilinguismo. Educação de Surdos. Políticas de educação inclusiva. Ensino de português.

## REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. O conceito de língua materna e suas implicações para o bilinguismo (em alemão e português). In: Martius-Staden-Jahrbuch, São Paulo, n. 49, p. 141- 161, 2002.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: Revista Internacional de Linguística Iberoamericana, 1 (3), p. 83-93, 2004.

BAKER, Colin. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. 4. ed. rev. Clevedon / Avon : Multilingual Matters, cap.1, p. 2-19. 2006.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>.

REALIZAÇÃO



GRUPO DE PESQUISA EM  
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO  
UFFS

PARCERIA

Curso de  
Pedagogia



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECO

Programa de  
Pós-Graduação  
em Educação



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECO



AMOSC  
ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO OESTE DE SANTA CATARINA

# I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS



\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação 2014 - 2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>

\_\_\_\_\_. PARECER CNE/CEB Nº: 2/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue. Brasília, Aprovado em: 9/7/2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>>

CARDOSO, Mônica. **Plataforma do letramento: O Brasil e suas muitas línguas**. 2016. Disponível em <http://ipol.org.br/tag/linguas-do-brasil/>. Acesso em: 18 abr. 2021.

FERRAZ, Adernande Pereira. **O panorama lingüístico brasileiro: a coexistência de línguas minoritárias com o português**. Filologia e Linguística Portuguesa, n. 9, p. 43 a 73, UFMG, 2007.

FERREIRA-BRITO, L. 'Similarities and differences in two Brazilian sign languages'. **Sign Language Studies**, 42, 1984. P. 45-56.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010. **Características gerais dos indígenas: resultados do universo - 2010**. Rio de Janeiro, IBGE: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd\\_2010\\_indigenas\\_universo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/95/cd_2010_indigenas_universo.pdf)

MACKEY, William F. The description of bilingualism. In: FISHMAN, Joshua A. Reading in the sociology of language. 3. ed. The Hague: Mouton, 1972. p. 554-584.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. In: SILVA, Fábio L. da/Moura, HERONIDES, M. de M. (orgs.). **O direito à fala: a questão do preconceito lingüístico**. Florianópolis: Insular, 2000.

PEREIRA, E. L. **Fazendo cena na cidade dos mudos: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do Piauí**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. 380p.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

REALIZAÇÃO



GRUPO DE PESQUISA EM  
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO  
UFFS

PARCERIA

Curso de  
Pedagogia



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ

Programa de  
Pós-Graduação  
em Educação



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ



AMOSC  
ASSOCIAÇÃO DOS MUDOS DO OESTE DE SANTA CATARINA

# I SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

## PROCESSOS HISTÓRICOS E RESISTÊNCIAS



QUADROS, Ronice Müller. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro. et al. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015, p. 187-200.

QUADROS, Ronice Müller; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. 2. ed. Oxford: Basil Blackwell, 1995.

SILVA, Diná Souza; QUADROS, Ronice Muller. Línguas de sinais de comunidades isoladas encontradas no Brasil. **Brazilian Journal Of Development**, Curitiba, v. 5, n. 10, p. 22111-22127, out. 2019.

SVARTHOLM, Kristina. 35 anos de educação bilingue de surdos – e então? In: **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, Edição Especial, n. 02, p. 33-50, 2014.

REALIZAÇÃO



GRUPO DE PESQUISA EM  
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO  
UFFS

PARCERIA

Curso de  
Pedagogia



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ

Programa de  
Pós-Graduação  
em Educação



UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA  
FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ

