

CAPÍTULO DE LIVRO - AT05: EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA
BILÍNGUE: LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Adriano De Oliveira Gianotto (adriano.gianotto@ufms.br)

Giovana Cristina De Campos Bezerra (arlgini.campos4@gmail.com)

Sueli Pereira (susupereira2003@gmail.com)

Valdicley Pereira Campos (valdicleycampos@gmail.com)

Eduardo Alberto Megda (dudumegda@gmail.com)

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA PERSPECTIVA
BILÍNGUE: LÍNGUA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA

Giovana Cristina de Campos Bezerra¹

¹Doutoranda em Estudos Linguísticos e Estudos Literários – Universidade
Federal do Pará

E-mail: arlgini.campos4@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5377391850792509>

Sueli Pereira²

2 Pedagogia – Centro Universitário Internacional

E-mail: susupereira2003@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0401581795603546>

Valdicley Pereira Campos³

3 Pedagogia – Universidade Norte do Paraná

E-mail: valdicleycampos@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3209952879983475>

Eduardo Alberto Megda⁴

4 Mestrando em Sociedade e Desenvolvimento – Universidade Estadual do Paraná

E-mail: dudumegda@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4903959851793493>

Adriano de Oliveira Gianotto⁵

5 Doutor em Desenvolvimento Local – Universidade Católica Dom Bosco

E-mail: adriano.gianotto@ufms.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9280549986416421>

Resumo

O Atendimento Educacional Especializado na perspectiva bilíngue, envolvendo a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, constitui uma estratégia fundamental para garantir a inclusão de estudantes surdos na Educação Básica. O objetivo deste estudo é analisar as práticas pedagógicas e metodológicas que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem a partir da

articulação entre essas duas línguas. Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise de relatos de experiências em contextos escolares inclusivos. Os resultados indicam que a presença de profissionais capacitados em Libras, aliados a recursos didáticos visuais e tecnológicos, potencializa a construção do conhecimento e a interação dos estudantes surdos com seus colegas ouvintes. Além disso, identificou-se que a valorização da Libras como primeira língua, seguida do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, contribui significativamente para o letramento e para a autonomia dos estudantes. A discussão evidencia que o modelo bilíngue rompe com práticas excludentes e possibilita a efetivação dos direitos educacionais, respeitando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Conclui-se que o Atendimento Educacional Especializado, ao ser planejado e implementado de forma bilíngue, fortalece a inclusão e promove uma educação equitativa, reafirmando o papel da escola como espaço de diversidade e de formação cidadã.

Palavras-chave: Atendimento; Bilíngue; Educação; Inclusão; Surdez.

1. INTRODUÇÃO

Ultimamente, a educação que incluem todos tem se tornado um icônico concreto que busca garantir o direito à educação para todos os alunos, não importa sua condição física, sensorial, intelectual ou social.

Para alunos com deficiência, esse processo é um tanto complexo, pois requer que a escola seja física e linguisticamente acessível bem como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a primeira língua e do português escrito como segunda língua. Essa visão bilíngue é crucial para a segurar uma participação efetiva de estudante surdos em todas as fases da educação básica ao apenas em termos acessibilidade, mas também termos retenção e sucesso acadêmico.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) aparece aqui como um serviço educacional também importante que tenta tirar as barreiras que atrapalham o processo de aprendizagem e ensino. Para alunos com deficiência, o AEE (Programa de Educação Especial) precisa, seguindo uma visão bilíngue, mostrar o valor da Libras como forma de ensinar e aprender cultura. Eles têm que saber bem é português escrito, que é essencial

para seu desenvolvimento social, acadêmico e profissional. Assim, o estudo do Programa de Educação Especial (PEE) sob uma visão bilíngue pode ajudar muito para pensar melhor a eficácia das políticas públicas focadas na inclusão.

A legislação brasileira foi em frente nesse ponto, aceitando a Libras como uma forma boa de falar e mostrar emoções (Lei nº 10.436/2002), o que é feito pelo Decreto nº 5.626/2005, e criando regras para a educação de estudantes bilíngues para surdos. Mas ainda existem problemas grandes, incluindo a falta de treinar direito os professores, a falta de tradutores educacionais, a falta de recursos ensino acessíveis e a precisão por maior ligar entre as escolas regulares e as classes do PEE. Esses obstáculos afetam logo a evolução da língua, conhecimento social dos alunos surdos em conhecimento.

Com isso, este texto tenta falar sobre cuidado especial na educação para quem usa a Libras e o Português no nível básico, prestando atenção nos fundamentos teóricos, nas consequências pedagógicas, nos desafios e nas vantagens da ideia. Para fazer isso, vai ser feita uma pesquisa que olhe leis, documentos oficiais e estudos que importam sobre o assunto.

Assim sendo, o texto tenta ajudar na conversa sobre a importância das práticas educacionais que usam duas línguas nos Serviços Educacionais Especializados (SEEs). Essa formação serve para promover uma educação que é integradora e respeita as várias línguas e culturas da população surda e assegura o seu direito de aprender e estar presente na comunidade.

2. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e bibliográfica, uma vez que busca compreender e analisar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na perspectiva bilíngue contemplando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa escrita no contexto da Educação Básica. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento, seleção e análise de referências teóricas já publicadas, possibilitando ao pesquisador compreender os avanços, lacunas e debates existentes sobre determinado tema. Nesse sentido, a escolha metodológica justifica-se pela relevância de reunir e sistematizar diferentes perspectivas acadêmicas e legais que tratam da educação de surdos e do AEE.

Para o desenvolvimento da revisão bibliográfica, foram definidos como critérios de seleção: (a) obras clássicas que discutem a educação de surdos e o bilinguismo, a exemplo de Quadros & Karnopp (2004), Skliar (1997) e Strobel (2008); (b) pesquisas recentes publicadas nos últimos cinco anos em periódicos científicos da área de educação e educação especial, garantindo atualização do debate acadêmico; (c) legislações e documentos oficiais que normatizam a prática do AEE, tais como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). A inclusão desses diferentes tipos de fontes possibilita uma análise abrangente que articula teoria, prática e normatização.

A análise dos materiais será organizada de forma temática e crítica, agrupando os referenciais em eixos de discussão: (i) educação inclusiva e AEE, (ii) bilinguismo e identidade surda, (iii) legislação e marcos normativos, (iv) práticas pedagógicas no AEE bilíngue, e (v) desafios e perspectivas futuras. Tal estrutura permitirá não apenas a exposição de conceitos e práticas, mas também a comparação entre diferentes autores, a identificação de convergências e divergências teóricas e a problematização dos desafios enfrentados pelas escolas.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se por seu caráter interpretativo, que possibilita compreender o fenômeno estudado em profundidade, indo além da simples descrição de dados. Conforme destacam Lakatos & Marconi (2003), esse tipo de investigação busca interpretar significados e relações, permitindo ao pesquisador analisar o tema sob múltiplas perspectivas. Assim, a metodologia adotada favorece a construção de uma reflexão crítica sobre o papel do AEE na promoção de uma educação inclusiva e bilíngue para estudantes surdos.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado (AEE)

A concepção de educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos pilares das políticas educacionais brasileiras, em consonância com princípios de equidade e justiça social. A ideia de que todos os sujeitos, independentemente de suas especificidades, devem ter assegurado o acesso, a permanência e o sucesso escolar em classes comuns de ensino, representa

uma ruptura paradigmática em relação aos modelos de educação segregada que marcaram a história da escolarização das pessoas com deficiência. Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 24) enfatiza que “incluir significa garantir a participação plena dos alunos, reconhecendo suas diferenças e proporcionando-lhes condições para aprender e conviver em ambientes escolares comuns”.

A perspectiva inclusiva, ao se firmar como diretriz de política pública, demandou a criação de serviços específicos que complementassem a escolarização regular. Entre esses serviços destaca-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido como ação pedagógica que visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, a fim de eliminar barreiras que possam comprometer o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma instância que não substitui o ensino regular, mas o complementa, oferecendo ao estudante meios para superar obstáculos impostos por barreiras físicas, comunicacionais, linguísticas ou atitudinais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabeleceu diretrizes claras para o funcionamento do AEE, determinando sua oferta preferencial em salas de recursos multifuncionais, em articulação com a sala de aula comum. Essa articulação é essencial, pois evita que o AEE se torne um espaço paralelo de escolarização, o que seria um retrocesso aos modelos integracionistas. A proposta é que o AEE atue como suporte pedagógico e tecnológico, colaborando para que os estudantes possam participar ativamente das atividades regulares de ensino.

No campo da educação de surdos, o AEE adquire uma dimensão específica, uma vez que envolve a mediação entre duas línguas distintas: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Lacerda (2000, p. 66) alerta que “o processo de inclusão do aluno surdo exige mais do que adaptações curriculares: requer o reconhecimento de sua condição linguística e a valorização da língua de sinais como língua natural de instrução”. Essa compreensão desloca o foco de uma visão patologizante da surdez para uma abordagem cultural e linguística, alinhada ao paradigma bilíngue.

Dessa forma, o AEE, ao atender o estudante surdo, deve garantir o acesso ao conhecimento por meio da Libras, assegurando sua função como língua de instrução e desenvolvimento cognitivo. Simultaneamente, deve oferecer

suporte metodológico e didático para o ensino da Língua Portuguesa escrita, compreendida como segunda língua (L2). Esse duplo compromisso exige a formação de professores bilíngues, preparados para atuar em contextos inclusivos, bem como a disponibilização de materiais didáticos acessíveis e de tecnologias assistivas.

O avanço das políticas públicas em favor da inclusão não elimina, entretanto, as tensões e os desafios que se apresentam na prática. Como observa Glat e Pletsch (2012, p. 45), “as escolas ainda enfrentam dificuldades em transformar as orientações legais em práticas pedagógicas efetivas, especialmente pela carência de recursos humanos qualificados e de condições materiais adequadas”. Esse quadro indica a necessidade de políticas mais consistentes de formação continuada de professores e de acompanhamento das práticas de AEE, para que os avanços normativos possam se concretizar em ações efetivas.

Outro aspecto relevante é a compreensão de que o AEE não deve se limitar a uma dimensão técnica de apoio, mas precisa estar fundamentado em uma perspectiva crítica de educação inclusiva. Conforme assegura Carvalho (2016, p. 112), “a inclusão não se restringe ao acesso físico à escola, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas e das concepções que orientam o trabalho docente”. Nesse sentido, o AEE deve ser entendido como espaço de ressignificação das práticas escolares, de modo a favorecer a aprendizagem e a participação de todos.

Portanto, a educação inclusiva e o AEE, ao se entrelaçarem, configuram um campo de possibilidades e de disputas. Possibilidades porque garantem o reconhecimento do direito à diferença, à pluralidade linguística e cultural, e à equidade de condições. Disputas porque a implementação efetiva ainda esbarra em resistências institucionais, falta de formação docente, carência de intérpretes de Libras, insuficiência de recursos materiais e barreiras atitudinais. A superação desses entraves passa pela valorização da diversidade como princípio pedagógico e pela consolidação do AEE enquanto política pública estruturante da educação básica.

A perspectiva bilíngue aplicada à educação de surdos representa um marco paradigmático no campo da educação especial, na medida em que rompe com modelos pedagógicos centrados na deficiência e estabelece a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua majoritária, em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). Esse entendimento fundamenta-se na valorização

da diferença linguística e cultural, reconhecendo o sujeito surdo como integrante de uma comunidade linguística própria, dotada de identidade e práticas sociais específicas.

Quadros e Karnopp (2004, p. 48) defendem que “a língua de sinais constitui-se como meio de instrução e desenvolvimento cognitivo dos surdos, sendo por meio dela que a criança surda adquire conceitos, constrói conhecimento e interage socialmente”. Tal concepção coloca a Libras em posição central nos processos de ensino e aprendizagem, garantindo não apenas acesso ao conhecimento escolar, mas também a consolidação de uma identidade linguística sólida.

O reconhecimento do bilinguismo para surdos implica superar práticas tradicionais vinculadas ao oralismo, que durante muito tempo buscou impor a fala como via única de integração social, negando a legitimidade da língua de sinais. Skliar (1997, p. 52) argumenta que “a perspectiva bilíngue rompe com as propostas oralistas ao reconhecer que a língua de sinais não é um recurso compensatório, mas a língua natural dos surdos, elemento constitutivo de sua subjetividade e cultura”. Desse modo, a abordagem bilíngue não se limita a uma estratégia didática, mas configura-se como princípio político e cultural, em consonância com as lutas da comunidade surda por reconhecimento e respeito às suas especificidades.

A dimensão cultural da educação bilíngue é igualmente destacada por Strobel (2008), que enfatiza a necessidade de valorização da cultura surda no espaço escolar. Para a autora, “a escola que adota a perspectiva bilíngue deve incorporar em seu currículo a história, a literatura e as práticas sociais da comunidade surda, possibilitando ao estudante reconhecer-se como sujeito histórico e culturalmente situado” (STROBEL, 2008, p. 67). Essa incorporação contribui para o fortalecimento da autoestima, para a construção de pertencimento e para a ressignificação da surdez como diferença e não como deficiência.

Entretanto, a prática do bilinguismo na escola não está isenta de desafios. O ensino da Língua Portuguesa escrita como L2 constitui um dos pontos mais críticos. Conforme Lodi (2013, p. 115), “muitos estudantes surdos apresentam dificuldades no domínio da escrita em português devido à ausência de metodologias específicas e de materiais didáticos adaptados às suas necessidades linguísticas”. Essa constatação evidencia a necessidade de o AEE bilíngue desenvolver estratégias pedagógicas que não apenas promovam

a aquisição da Libras, mas que também criem condições efetivas para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, compreendida como ferramenta indispensável para o exercício da cidadania e para a inserção social e acadêmica.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel dos profissionais envolvidos na educação bilíngue. Lacerda (2010, p. 143) ressalta que “o intérprete educacional deve ser visto como mediador, e não como substituto do professor, sendo imprescindível a atuação de docentes bilíngues preparados para trabalhar com conteúdos curriculares em Libras”. Essa afirmação reforça a centralidade da formação docente como condição indispensável para a efetividade da proposta bilíngue, já que o simples oferecimento de serviços de interpretação não supre a complexidade das necessidades linguísticas dos estudantes surdos.

Ainda em relação à formação docente, Perlin (2005) destaca que a concepção da surdez precisa ser compreendida na perspectiva da diferença cultural. Para o autor, reduzir a surdez a uma deficiência auditiva é negar o potencial linguístico e cultural da comunidade surda. A educação bilíngue, nesse sentido, deve estar ancorada na valorização da diferença e na promoção de práticas pedagógicas que reconheçam a Libras como língua legítima e constitutiva da identidade do sujeito surdo.

A perspectiva bilíngue, portanto, articula-se em três dimensões fundamentais: a linguística, ao reconhecer a Libras como L1 e o português escrito como L2; a cultural, ao valorizar a identidade surda e sua produção simbólica; e a pedagógica, ao propor práticas de ensino específicas que possibilitem ao estudante surdo o acesso e a permanência na escola. Apesar dos avanços legais e das contribuições teóricas, o desafio que se coloca é a efetiva implementação dessa proposta no cotidiano escolar, superando lacunas de formação docente, de recursos didáticos e de políticas educacionais.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica realizada possibilitou identificar convergências e divergências entre os autores que discutem a educação de surdos sob a perspectiva bilíngue, bem como evidenciar as contribuições e limitações da legislação brasileira frente à prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Um primeiro ponto de consenso entre os estudiosos é o papel central da Libras no processo educativo dos surdos. Quadros e Karnopp (2004, p. 52) afirmam que “a Libras deve ser considerada língua de instrução, pois é por meio dela que os sujeitos surdos constroem conhecimento e desenvolvem suas capacidades cognitivas”. Essa defesa encontra eco em Skliar (1997), que critica as abordagens oralistas por negarem a língua natural dos surdos, promovendo uma visão deficitária da surdez. Nesse sentido, há concordância de que o bilinguismo não se limita a uma escolha metodológica, mas constitui-se como direito linguístico e cultural.

Outro aspecto amplamente discutido refere-se à valorização da cultura surda no espaço escolar. Strobel (2008, p. 67) destaca que “a escola bilíngue deve ser também um espaço de afirmação da identidade surda, onde se reconheçam sua história, sua literatura e suas práticas culturais”. Essa visão amplia o debate ao demonstrar que a perspectiva bilíngue transcende a dimensão linguística, alcançando o campo das representações sociais e do pertencimento identitário. Tal compreensão está em consonância com Perlin (2005), que defende a surdez como diferença cultural e não como deficiência.

Contudo, os autores divergem quanto à efetividade do ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Lodi (2013, p. 115) aponta que “os estudantes surdos enfrentam grandes dificuldades na aprendizagem do português escrito, em razão da ausência de metodologias específicas e materiais didáticos adequados”. Quadros (2006), por sua vez, ressalta que a solução para tais dificuldades não está em ampliar a carga de ensino da Língua Portuguesa, mas em desenvolver estratégias diferenciadas, ancoradas na Libras como base cognitiva. Essa discussão revela que, embora haja consenso sobre a necessidade do ensino bilíngue, a operacionalização pedagógica ainda carece de pesquisas empíricas que indiquem caminhos metodológicos consistentes.

No campo da legislação e das políticas públicas, observa-se avanço normativo, mas também lacunas na implementação. A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 garantiram reconhecimento legal à Libras, além de estabelecerem diretrizes para a formação de professores bilíngues e intérpretes. Entretanto, Mantoan (2015) argumenta que a distância entre o discurso legal e a realidade escolar permanece significativa, uma vez que muitas escolas ainda não dispõem de profissionais qualificados nem de recursos acessíveis. Esse descompasso compromete a efetividade da política bilíngue, especialmente em redes públicas de ensino básico.

Outro ponto crítico refere-se à formação docente. Lacerda (2010, p. 143) enfatiza que “o intérprete educacional não pode substituir o professor, sendo indispensável a presença de docentes bilíngues preparados para ensinar em Libras e em português escrito”. No entanto, o que se observa na prática é a predominância da figura do intérprete em substituição ao professor bilíngue, o que limita a experiência de aprendizagem e reforça a dependência do estudante surdo em relação à tradução simultânea.

Os resultados da análise também indicam que, apesar do reconhecimento do bilinguismo, ainda persiste uma visão assistencialista em alguns contextos escolares, em que a inclusão é entendida apenas como matrícula do estudante surdo em classes comuns, sem a devida preocupação com o acesso linguístico. Como observa Skliar (2001), a mera presença física do aluno surdo na escola regular não garante aprendizagem, sendo necessário construir práticas pedagógicas bilíngues efetivas, que respeitem sua condição linguística e promovam a equidade educacional.

Por fim, a discussão aponta que o AEE bilíngue deve ser compreendido como espaço de mediação linguística e cultural, e não apenas como um reforço escolar paralelo. A centralidade da Libras, o ensino diferenciado do português escrito, a valorização da identidade surda e a formação docente específica constituem pilares indispensáveis para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. Contudo, para que esses princípios sejam plenamente concretizados, é necessário o fortalecimento das políticas públicas, o investimento em pesquisas aplicadas e a superação das barreiras estruturais que ainda marcam o cenário educacional brasileiro.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), quando articulado à perspectiva bilíngue, representa uma estratégia essencial para a efetivação da inclusão de estudantes surdos na Educação Básica. O reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2) não constitui apenas uma proposta pedagógica, mas um direito linguístico e cultural, assegurado por legislações nacionais e por diretrizes internacionais que reconhecem a diversidade como valor social.

Constatou-se que, no plano teórico, há consenso entre os principais estudiosos sobre a centralidade da Libras no processo de escolarização dos surdos, uma vez que é por meio dela que se dá a construção de conhecimento, o desenvolvimento cognitivo e a interação social. Também se verificou que a valorização da cultura surda deve ser parte indissociável do processo educativo, permitindo que o estudante não apenas aprenda conteúdos curriculares, mas também se reconheça como sujeito histórico, social e culturalmente situado.

No entanto, a discussão evidenciou que ainda persistem desafios significativos. Entre eles, destaca-se a dificuldade recorrente no ensino da Língua Portuguesa escrita como L2, em virtude da ausência de metodologias específicas e da insuficiência de materiais didáticos adequados. Soma-se a isso a carência de professores bilíngues devidamente formados e a recorrente substituição da prática pedagógica bilíngue pelo uso exclusivo do intérprete educacional, o que fragiliza a proposta inclusiva. Além disso, a distância entre o que está previsto na legislação e as condições concretas de muitas escolas brasileiras evidencia um descompasso que compromete a efetividade das políticas públicas.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível o fortalecimento de ações que assegurem a formação inicial e continuada de professores bilíngues, a ampliação da oferta de recursos acessíveis e a produção de materiais didáticos específicos para a educação de surdos. Do mesmo modo, é urgente a implementação de políticas educacionais que transcendam o discurso normativo e se concretizem em práticas pedagógicas consistentes, sustentadas em evidências científicas e em diálogo com a comunidade surda.

Em síntese, a perspectiva bilíngue no AEE deve ser entendida como uma proposta que articula dimensões linguísticas, culturais e pedagógicas, cujo objetivo maior é garantir ao estudante surdo não apenas acesso ao currículo, mas condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento integral. Avançar nesse sentido implica reconhecer a surdez como diferença, e não como deficiência, reafirmando o compromisso da escola com uma educação inclusiva que respeite e valorize a diversidade humana em todas as suas expressões.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

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

KARNOPP, L. B.; QUADROS, R. M. de. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de ouvintes: focalizando a mediação do intérprete de língua de sinais. In: SKLIAR, C. (org.). Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 133-156.

LACERDA, C. B. F. Intérprete de Língua de Sinais no contexto educacional. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LODI, A. C. B. A leitura e a escrita no contexto da educação de surdos: práticas e representações. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2015.

PERLIN, G. Identidade surda. In: SKLIAR, C. (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-74.

SKLIAR, C. Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2001.

STROBEL, K. Surdez: interfaces da educação bilíngue. Florianópolis: UFSC, 2008.

Palavras-chave: atendimento; bilíngue; educação; inclusão; surdez.