



Políticas linguísticas e ensino de inglês para surdos

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5519-1583>

coutelodemoraes@gmail.com

Solange Maria de Barros

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1708-8657>

solmarbarros@gmail.com

RESUMO:

O objetivo deste artigo é traçar reflexões sobre o ensino da língua inglesa para surdos no Brasil. Para atingir nosso objetivo, baseamos nossas discussões em Bhaskar (1998), Luke (2009), Moutinho (2016), Quadros (2017), Autor (2018) e Tílio (2019), entre outros. A metodologia adotada, segundo Gil (2010), foi a bibliográfica e documental. Os dados apontam para o apagamento das diferenças nos documentos que norteiam o ensino da Língua Inglesa para surdos e para o fato de não haver condições favoráveis ao pleno desenvolvimento linguístico dos surdos.

PALAVRA-CHAVE:

Políticas linguísticas;
Bilinguismo;
Ensino;
Inglês;
Surdos.

1. Introdução

Os estudos sobre políticas educacionais vêm ganhando destaque nas pesquisas brasileiras sobre línguas minoritárias, políticas linguísticas, políticas na mídia, entre outros. Interessamo-nos especialmente por questões sobre línguas minoritárias, línguas estrangeiras e ensino.

É importante ressaltar, nesse sentido, que, como indica Medeiros (2020, p. 12179), é preciso se pensar a educação – e incluo aqui a educação linguística – como um processo *sine qua non* para o desenvolvimento em seus diversos aspectos e objetivar a humanização, a formação, a emancipação e a autonomia do sujeito. Isso “incide em identificar alguns pontos que viabilizam a compreensão de como atuar em meio a esses processos e contribuir para uma melhor aplicação não apenas de conceitos teóricos, mas, fundamentalmente, de práticas pedagógicas educativas”.

No caso do Brasil, esse processo está diretamente relacionado às políticas educacionais e linguísticas que orientam o trabalho realizado nas escolas. Portanto, pretendemos traçar reflexões sobre políticas linguísticas e o ensino da língua inglesa para surdos no Brasil, um tema pouco conhecido e discutido pelas universidades brasileiras.

Para tanto, seguimos as orientações de Gil (2010) para uma abordagem metodológica qualitativa/exploratória de caráter bibliográfico e documental. A base teórica utilizada para embasar o artigo está baseada em documentos como: Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, Leis e Decretos sobre o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão da população surda e seus regulamentos, políticas, entre outros. Para a discussão de documentos, buscou-se trabalhar com livros, artigos e documentos oficiais.

O artigo em tela aprofunda questões abordadas anteriormente em artigo preliminar publicado pelo *Brazilian Journal of Development*.

2. Políticas linguísticas que orientam o ensino de língua inglesa para surdos

No que diz respeito às políticas que influenciam a educação de surdos, temos um conjunto de leis e decretos sobre o reconhecimento da Libras como língua oficial na comunicação e expressão da comunidade surda brasileira e sua regulamentação e

sobre a legitimação e exercício da profissão de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Como bem apontam Preato et al (2020), a possibilidade de efetivação de matrícula do aluno surdo no ensino tido como regular representa para muitas famílias uma conquista. Entretanto, esse acesso deve obedecer à legislação, promovendo, também, possibilidades de permanência desse aluno na escola, conforme a Constituição Federal do Brasil de 1988 e as Leis educacionais, entre as quais, os autores citam: Lei nº 9.394 de 1996, Lei nº 10.098 de 2000, Lei nº 10.436 de 2002, Lei nº 13.146 de 2015 e Decreto nº 5.626 de 2005.

Mantendo a discussão sobre a influência das políticas linguísticas que norteiam o bilinguismo, trazemos algumas reflexões recentes apresentadas por Quadros (2017). Quadros (2017) comenta a relação entre crianças surdas e pais ouvintes, trazendo formas de comunicação bem-sucedidas e frustradas em seus escritos recentes. Segundo a pesquisadora, pais ouvintes de crianças surdas revelam que a tarefa de criar os filhos em ambientes onde se falam duas línguas não é fácil.

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

No Brasil, o bilinguismo que opera é diferente, uma vez que o país funciona como monolíngue, no qual circula apenas a língua portuguesa. No caso dos surdos brasileiros, a Libras foi proibida por muitos anos, por motivos políticos, assumindo, com a maioria dos países, a atitude de desvalorizar a língua de sinais. Por isso, embora as línguas de sinais tenham começado a reaparecer nos espaços educacionais na década de 1980, os efeitos da relação estabelecida entre as línguas de sinais e as “línguas oficiais” de cada país se refletem no desenvolvimento bilíngue das crianças até hoje (QUADROS, 2017, p. 13).

Ainda, segundo essa autora, no Brasil, a Libras é uma herança que, voltada para o português, impacta o desenvolvimento bilíngue de diferentes maneiras. Nesse sentido, Steyer (2020) destaca que a Língua Brasileira de Sinais, língua por meio da qual os surdos entendem o mundo, possui uma modalidade visual-espacial.

No entanto, é necessária uma maior discussão e novas propostas devem ser feitas a fim de proporcionar melhores oportunidades de aquisição de uma língua estrangeira aos alunos surdos, visando à emancipação desses sujeitos. Segundo Bhaskar (1998), a emancipação não pode ser alcançada apenas por meio da mudança de consciência, é necessário que ela ocorra na prática.

Nesse sentido, como agentes de (trans)formação, os professores precisam fazer escolhas didáticas, por exemplo, que permitam aos surdos aprender a língua inglesa de forma a ampliar seu acesso à informação.

Deste modo, o professor se torna fundamento no processo da inclusão escolar, pois é ele que irá receber estes alunos na sala de aula, supervisioná-los no processo de ensino–aprendizado, desenvolver planos de aulas voltados a estes alunos, para que se sintam incluídos no ambiente escolar, assim o professor tem que estar capacitado e especializado para que execute esses processos de forma eficiente (PREATO et al, 2020, p. 73700).

Outro ponto sobre o qual vale a pena refletir diz respeito ao número de línguas às quais se tem acesso. Quanto mais línguas um sujeito conhece, maior é o leque de informações a que tem acesso, principalmente quando se trata da língua inglesa, que é hegemônica e medeia diversas atividades da esfera humana em um mundo globalizado. E essas escolhas são influenciadas pelas políticas educacionais, suas ideologias, burocracias e discursos (LUKE, 2009).

Avançando na discussão, vale destacar que a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994) provocou reflexões que levaram à busca de melhores condições de inclusão para pessoas com alguma deficiência. Essa nova visão que influenciou a educação foi promovida pelo Governo da Espanha, por meio de uma parceria com a UNESCO para a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais.

A Declaração (ESPANHA, 1994) surgiu da necessidade de reconhecer as pessoas com deficiência como pessoas que merecem respeito e educação de qualidade. O documento sugere que as escolas adaptem seus espaços e seus projetos político-pedagógicos às necessidades de todos os alunos matriculados - o que incentiva diversas instituições e países a darem passos rumo à inclusão.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/96, traz em seu corpo o Capítulo V totalmente dedicado à Educação Especial - nossos primeiros passos oficiais em direção a uma educação que englobe pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. De acordo com o documento, o atendimento educacional será prestado em turmas, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração dos alunos às turmas regulares do ensino regular devido às suas condições específicas (BRASIL, 1996).

A partir de 2013, Lei nº 12.796, o documento recebeu nova redação do parágrafo único do artigo 60, segundo o qual o Governo adotará preferencialmente a ampliação do atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede pública regular, o que

acentuou ainda mais o declínio de instituições, associações e federações voltadas para as diversas deficiências.

Outro documento importante para a educação de surdos diz respeito à Lei 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão, e dá outras providências, como registrar o dever do poder público e das concessionárias de serviços de garantir meios de apoio ao uso e difusão da Libras - o que parece ainda não estar acontecendo em sua totalidade.

Outro ponto importante da mesma lei diz que a rede de ensino federal e as redes estadual, municipal e do Distrito Federal devem garantir a inclusão da Libras como componente curricular nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério (BRASIL, 2002). Infelizmente, a realidade é que os diversos cursos costumam oferecer um único componente curricular/disciplina com carga horária que varia de 30 a 60 horas, o que não é suficiente para o aprendizado do idioma. No máximo, e com esforço, os professores são capazes de conscientizar os alunos sobre a questão da surdez; a partir daí, espera-se que eles tenham interesse em buscar expandir seus conhecimentos do idioma.

Por sua vez, a Lei 12.319/10 regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras-Português. O dispositivo estabelece que o tradutor e o intérprete devem ter competência para realizar interpretação em ambas as línguas (Libras e português), simultânea ou consecutivamente, e proficiência em tradução e interpretação de Libras e português. Infelizmente, essa não é a realidade encontrada nas escolas em geral, onde podemos observar algumas vezes profissionais com pouco conhecimento das línguas e com pouco conhecimento de tradução e interpretação.

Outro documento que gostaríamos de comentar é a Lei nº 13.146/15, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Inicialmente, refletir sobre inclusão remete ao trabalho desenvolvido por Vygotsky (1929/1993), visto que ele trouxe contribuições importantes para ver a pessoa com deficiência de uma forma diferente do que muitas pessoas fazem. Para ele, o ser humano é complexo e multifacetado.

A partir de sua visão, ele busca mostrar que os indivíduos se desenvolvem de maneiras diferentes e que é necessário buscar compreender suas características distintas nos níveis orgânico e psicológico (VYGOTSKY, 1929/1993). Assim, contribui para aprofundar as reflexões sobre a participação de todos na sociedade e na educação independentemente de sua condição.

Entretanto, como bem lembra Medeiros (2020, p. 12186):

Não basta apenas o reconhecimento de que existem diferentes e que a Educação não deve ser homogênea. Há, em volta desse processo de inclusão, uma série de eventos que precisam ser considerados, para que a inclusão, no contexto educacional, possa vir a ser uma realidade.

A Lei Brasileira de Inclusão, segundo Gabrilli (2015), é um documento que altera algumas leis existentes de forma a harmonizá-las com a Convenção Internacional da ONU. Ou seja, reformulação de leis que não atendiam ao novo paradigma das pessoas com deficiência ou simplesmente as excluía de seu escopo (GABRILLI, 2015).

Assim, apesar da angústia causada pelo assunto, admite-se que, na ausência do interesse da população brasileira, as leis e decretos têm papel disciplinar e coercitivo na busca pelo respeito à diversidade.

Nesse sentido, a diversidade entrou na escola (MORAES, 2018). A Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência defende esse direito, cabendo a todos fiscalizar, ou seja, o “poder de polícia” é de todos nós. O Judiciário e o Executivo, por meio de notificação do município, são responsáveis por cobrar a aplicação desse direito básico (BRASIL, 2015).

No entanto, na maioria dos casos, não há possibilidade, condições, para alguns alunos permanecerem na escola. Atribuímos essa situação aos documentos norteadores da educação - e acrescentamos que não vemos possibilidades de mudança já que as Bases deixam de lado as diferenças.

A esse respeito, de acordo com Preato et al (2020, p. 73700), “uma escola que tem o perfil inclusivo, preocupar-se-á não só com o método de ensino, mas também da formação do corpo docente e demais funcionários”. Tal questão passa pelas políticas educacionais e pela gestão educacional e escolar.

Ressalta-se que as políticas educacionais influenciam a construção de versões da subjetividade com consequências materiais para os alunos e comunidades (LUKE, 2009).

Nas palavras de Tílio (2019, p. 12), as Bases sugerem que “deve haver um currículo único nacional para que a aprendizagem seja supostamente homogeneizada em todo o país, independentemente das especificidades e dificuldades de cada região, cada contexto e cada instituição”.

A partir da leitura do documento, podemos fazer algumas considerações sobre a educação de surdos no contexto dessa nova base curricular nacional. A princípio, deve-se observar que o texto reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda, referindo-se à Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Tal

reconhecimento, entretanto, limita-se a meras menções, que, na maioria dos casos, têm um caráter exemplar dos tipos de linguagens visuais.

Assim, podemos afirmar que, por mais que a Libras tenha sido mencionada em certos pontos de seu texto, as Bases não reconhecem, de fato, a importância da língua de sinais para a comunidade. Esta afirmação se mantém quando nos deparamos com a área de Linguagens, prevista para o Ensino Médio e para o Ensino Fundamental, e não encontramos a Língua de Sinais como componente curricular autônomo e específico, como no caso das línguas portuguesa e inglesa. Nesse sentido, "como podemos visualizar a verdadeira inclusão dos surdos na Base Curricular Comum Nacional na área de Letras se a Libras não foi contemplada?" (SILVA, 2018).

A crítica feita no parágrafo anterior justifica-se em nossa pesquisa pelo fato de, como já explicamos, a Libras constituir um elemento essencial na mediação da aprendizagem da língua inglesa pelos surdos. Afinal, é a linguagem natural dessas pessoas. Nesse contexto, a falta de reconhecimento efetivo dessa língua, bem como a ausência de propostas que incluam a língua de sinais no currículo escolar são fatores que influenciam diretamente no ensino de inglês para a comunidade surda. Assim, percebemos que os Bases perderam a oportunidade de trazer em seu texto um currículo verdadeiramente inclusivo para surdos ao se referir à Libras como um simples exemplo de linguagem.

Escolas e sistemas educacionais enfrentam problemas complexos de novas identidades de alunos e resultados cada vez mais estratificados socialmente, novos locais de trabalho e culturas cívicas, tecnologias digitais e novos modos dominantes de representação, economias globalizadas e padrões voláteis de trabalho e uma nova dinâmica de mudança de estado, comunidade e sistemas de valores religiosos. Isso se enquadra em um desafio maior do que pode constituir uma educação crítica para a sobrevivência da espécie, sustentabilidade biossocial e justiça humana em face de uma ordem social, política e econômica dominada pelo novo leviatã da corporação multinacional (LUKE, 2009, p. 196)

Outro ponto digno de nota, e aqui nos voltamos especificamente para o ensino de Inglês, diz respeito ao fato de que, no currículo de Língua Inglesa do Ensino Fundamental, constatamos que as Bases realizam uma divisão em eixos, entre os quais está a oralidade. É claro que a existência de tal eixo faz sentido quando se pensa em alunos ouvintes que precisam desenvolver essa habilidade linguística na aprendizagem do inglês. Porém, não há preocupação no texto do documento com a realidade do aluno surdo que, na maioria das vezes, tem o aprendizado da língua

inglesa voltado para o desenvolvimento da leitura e escrita devido à ausência de audição.

De fato, a omissão do texto quanto ao aspecto mencionado no parágrafo anterior, pode nos levar a pensar que aprender inglês é igual para todos, independente das diferenças. Esse fato é ainda mais agravante para a população surda, pois nos remete à ideia de que é necessário desenvolver a fala para se ter pleno conhecimento de uma língua e se comunicar. Ou seja, o tratamento homogêneo do ensino de línguas no eixo da oralidade nos remete ao período da oralização, quando se acreditava que a única forma de o surdo se comunicar e se inserir na sociedade era a partir do desenvolvimento da fala.

É importante dizer que, ao se omitir em relação a aspectos tão relevantes para a educação de surdos, as Bases deixam de cumprir as legislações mencionadas neste artigo. É preciso entender as Bases como instrumento de implementação de políticas educacionais e linguísticas para todos os alunos. Nesse sentido, o documento acaba sendo mais um plano abstrato, que não traz mudanças concretas ao processo de ensino e aprendizagem dos surdos, que continuam esperando medidas efetivas para concretizar os direitos que lhes foram conferidos.

Além disso, como as leis que estudamos são normas obrigatórias, espera-se que os documentos ditos nacionais e comuns aos currículos das escolas do país tragam, em invés do silêncio, disposições expressas para a observância de mandamentos normativos já existentes em vigor há mais de dez anos.

Por fim, uma observação interessante que fizemos ao pesquisar no documento a palavra “inclusivo/a” foi que esse termo é mencionado dez vezes. O curioso é que em nove dessas menções a palavra aparece apenas como adjetivo final para caracterizar a sociedade, sempre acompanhada dos termos “justo” e “democrático”. Assim, no que se refere ao aspecto da inclusão, percebemos que as Bases são mais um documento oficial que valoriza um discurso com palavras bonitas e bem articuladas sobre a proposta de instrumentos efetivos para mudanças no processo educativo e que resultem na construção de um “justo , sociedade democrática e (verdadeiramente) inclusiva”.

É necessário, então, ir às raízes dos problemas sociais, identificar suas estruturas, mecanismos e poderes e, assim, vislumbrar uma crítica explicativa que possa gerar argumentos críticos a favor da transformação social (BHASKAR, 1998). Certamente, o resultado disso será a possibilidade de promover a transformação social, a partir da compreensão de estruturas que operam na sociedade.

4. Considerações finais

Diante do exposto, pode-se concluir que a pesquisa desenvolvida tem valor social, linguístico e pedagógico estimado, uma vez que se dirige a uma parcela da população comumente esquecida no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, buscando dar protagonismo aos surdos em um ponto fundamental para que possam, de fato, se inserir na sociedade contemporânea, resgatamos documentos legislativos em vigor no Brasil que tratam das políticas de inclusão, acessibilidade e educação.

Após as reflexões compartilhadas, sem a intenção de esgotar um tema tão amplo e ainda pouco explorado na Academia, percebemos um apagamento e/ou silenciamento dos surdos nas Bases Curriculares Comuns Nacionais e nas demais políticas. O documento norteador da Educação Básica se limita a citar a Libras como exemplo de linguagem, sem lhe dar autonomia como sistema linguístico.

Além disso, sabendo da importância do aprendizado do inglês e entendendo como esse processo se dá na realidade da população surda, percebemos que as Bases não fazem nenhum tipo de previsão de como essa abordagem deve ser feita no ambiente escolar.

Assim, o silêncio destes documentos torna-os uma base nacional que está longe de ser, de facto, comum a todos os alunos, uma vez que exclui a comunidade surda do processo educativo.

Referências

BHASKAR, R. Critical realism. Essential readings, in: ARCHER, M.; BHASKAR, R.; COLLIER, A.; LAWSON, T.; NORRIE, A. (Orgs.). **Centre for critical realism**. London: Routledge, 1998.

BRASIL. **LDB - Lei no 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2000.

_____. **Lei nº 10.436/02**. Brasília: DOU, 2002.

_____. **Lei nº 5.626/05**. Brasília: DOU, 2005.

_____. **Lei nº 12.319/10**. Brasília: DOU, 2010.

- _____. **Lei nº 12.796**. Brasília: MEC, 2013.
- _____. **Lei nº 13.005/14**. Brasília: MEC, 2014.
- _____. **Lei nº 13.146/15**. Brasília: DOU, 2015.
- _____. **Lei nº 13.415/17**. Brasília: MEC, 2017a.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017b.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017c.
- _____. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília: MEC, 2014.

DOURADO, M. R. S. (2008). Dez anos de PCNs de língua estrangeira sem avaliação dos livros didáticos pelo PNLD. *Ling. (dis)curso*, 8(1), pp. 121-148.

ESPANHA. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Governo da Espanha, 1994.

GABRILLI, M. **Lei Brasileira de Inclusão**. Brasília. 2015. Disponível em: <http://maragabrigilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

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

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

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

LUKE, A. Critical Realism, Policy, and Educational Research. In: ERCIKAN, K.; ROTH, W. (Orgs.). **Generalizing from Educational Research: Beyond Qualitative and Quantitative Polarization**. New York: Routledge, 2009. p. 173-200.

MEDEIROS, L. T. C. Educação pública e inclusão nas séries iniciais do ensino fundamental: práticas e enfrentamentos nas escolas em Belém (PA). **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 3, p. 12178-12198, mar.2020.

MORAES, A. H. C. **Descrição do desenvolvimento linguístico em língua inglesa por seis surdos: novos olhares sobre o processo de aquisição de uma língua**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Recife: Unicap, 2012.

_____. **A triangulação Libras-português-inglês: relatos de professores e intérpretes de Libras sobre aulas inclusivas de língua estrangeira**. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem). Recife: Unicap, 2018.

_____.; BARROS, S. M. Reflections on policies which guide English language teaching to the deaf in Brazil. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v.6, n.10, s.n., out.2020. [no prelo]

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

NOGUEIRA, M. C. B. Ouvindo a voz do (pré)adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil. Dissertação (Mestrado em Linguística). Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2007.

PREATO, D. O. et al. Inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v.6, n.9, p.73692-73705, set.2020.

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

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

SILVA, R. A. C. Um olhar sobre o surdo na nova Base Nacional Comum Curricular. **Revista Virtual de Cultura Surda**, 23, n.p., 2018. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 09 mai. 2020].

STEYER, D. **“Não tem material didático para surdo; eu pesquiso a vida inteira”**: impressões de professores de língua portuguesa e inglesa sobre o ensino e material didático para surdos. Dissertação (Mestrado em Linguística). São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2020.

TÍLIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o Contexto Brasileiro. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (Org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas: Pontes Editora, 2019. p. 7-9.

VYGOTSKY, L. S. The Fundamental Problems of Defectology. In: **The Collected Works of L S Vygotsky**. v. 2. New York: Plenum Press, 1929/1993.



Language policies and English language teaching to the deaf

ABSTRACT:

The objective of this paper was to outline reflections about the teaching of the English language for deaf people in Brazil. To achieve our goal, we based our discussions on Bhaskar (1998), Luke (2009), Moutinho (2016), Quadros (2017), Author (2018) and Tílio (2019), among others. The adopted methodology, according to Gil (2010), was bibliographic and documentary. The data point to an erasure of the differences in documents that guide the teaching of English to the deaf and that there are no favorable conditions for the full linguistic development of the deaf.

KEYWORDS:

Linguistic policies;
Bilingualism;
Teaching;
English;
Deaf.