

# O BILINGUISMO NA PERSPECTIVA DE COLIN BAKER E SUA APLICAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: CONTRIBUIÇÕES PARA POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

DE PAULA, Dandara<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo realiza uma reflexão crítica sobre o bilinguismo e suas implicações para a educação de surdos, tomando como referência central a abordagem funcional e multidimensional de Colin Baker (2017). Ao compreender o bilinguismo como um contínuo e não como uma dicotomia entre “sabe” ou “não sabe” duas línguas, Baker desloca o debate de um modelo normativo centrado no falante nativo ideal para uma concepção que valoriza a funcionalidade linguística e a diversidade de perfis bilíngues. Essa perspectiva é particularmente relevante quando aplicada ao contexto da surdez, no qual o bilinguismo assume características visuais-espaciais, com a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2). O estudo parte da crítica de Baker ao conceito de “semilinguismo” termo historicamente utilizado para rotular negativamente minorias linguísticas e articula essa análise com as contribuições de autores como Grosjean (2012), que reconhece o bilíngue como um usuário pleno de suas línguas em contextos específicos, e Cummins (2001), que defende o papel do bilinguismo no desenvolvimento cognitivo e acadêmico. No cenário brasileiro, são incorporadas as contribuições de Skliar (1998) e Strobel (2009) no reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, além das proposições de Luiz Antônio Gomes Senna (2009; 2016), que enfatiza a necessidade de políticas linguísticas consistentes e formação docente especializada para a efetivação da educação bilíngue. A análise é estruturada em quatro eixos principais. No primeiro, apresenta-se a concepção de bilinguismo segundo Baker (2017), destacando suas tipologias e dimensões, como bilinguismo simultâneo, sequencial, dominante, equilibrado, eletivo e circunstancial, além do papel do uso comunicativo. No segundo, aplica-se essa concepção à educação de surdos, discutindo a construção do bilinguismo visual-linguístico e a superação de práticas oralistas que desconsideram a Libras como L1. No terceiro eixo, analisam-se as implicações dessa perspectiva para políticas linguísticas e para a formação docente, evidenciando que a simples previsão legal da Libras, estabelecida pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, não garante por si só a inclusão educacional, sendo necessário investir em condições estruturais, currículos bilíngues e formação de professores fluentes em Libras. Por fim, nas considerações finais, retoma-se o papel do bilinguismo como ferramenta de inclusão e justiça linguística, reafirmando a importância de políticas públicas integradas e do engajamento político-acadêmico para transformar a realidade educacional dos surdos no Brasil. Conclui-se que a articulação entre a teoria de Baker e o contexto brasileiro oferece um arcabouço teórico-prático capaz de fundamentar uma pedagogia bilíngue crítica, que reconheça a identidade cultural e linguística da comunidade

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo PROPED/UERJ.  
E-mail: [dandaraccp@gmail.com](mailto:dandaraccp@gmail.com);

surda e valorize seus repertórios comunicativos reais. Mais do que um direito linguístico, o bilinguismo visual-linguístico deve ser compreendido como eixo estruturante de uma educação democrática e plural, capaz de enfrentar o paradigma monolíngue ainda predominante e de construir práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e a equidade.

**Palavras-chave:** Bilinguismo visual-linguístico; Educação de surdos; Colin Baker; Política linguística; Formação docente.

### **Abstract**

This article presents a critical reflection on bilingualism and its implications for deaf education, taking Colin Baker's (2017) functional and multidimensional approach as its central theoretical framework. By understanding bilingualism as a continuum rather than a binary "knows" or "does not know" two languages, Baker shifts the discussion away from a normative model centered on the ideal native speaker toward a conception that values linguistic functionality and the diversity of bilingual profiles. This perspective is particularly relevant when applied to the context of deafness, where bilingualism assumes visual-spatial characteristics, with Brazilian Sign Language (Libras) as the first language (L1) and written Portuguese as the second language (L2). The study begins with Baker's critique of the concept of "semilingualism" a term historically used to negatively label linguistic minorities and connects this analysis with contributions from authors such as Grosjean (2012), who recognizes the bilingual as a full user of their languages in specific contexts, and Cummins (2001), who emphasizes the role of bilingualism in cognitive and academic development. In the Brazilian context, the perspectives of Skliar (1998) and Strobel (2009) are incorporated to recognize deafness as a linguistic and cultural difference, alongside Luiz Antônio Gomes Senna's propositions (2009; 2016), which stress the need for consistent language policies and specialized teacher training to ensure the effectiveness of bilingual education. The analysis is structured into four main axes. First, it presents Baker's (2017) conceptualization of bilingualism, highlighting its typologies and dimensions, such as simultaneous, sequential, dominant, balanced, elective, and circumstantial bilingualism, as well as the role of communicative use. Second, it applies this conceptual framework to deaf education, discussing the construction of visual-linguistic bilingualism and the urgent need to overcome oralist practices that disregard Libras as L1. Third, it examines the implications of this perspective for language policies and teacher training, demonstrating that the mere legal recognition of Libras, established by Law nº 10.436/2002 and regulated by Decree nº 5.626/2005, is insufficient to ensure educational inclusion. Effective implementation requires investment in structural conditions, bilingual curricula, and the preparation of teachers fluent in Libras. Finally, the concluding section revisits the role of bilingualism as a tool for inclusion and linguistic justice, reaffirming the importance of integrated public policies and political-academic engagement to transform the educational reality of deaf people in Brazil. It is concluded that the articulation between Baker's theoretical framework and the Brazilian context offers a solid theoretical-practical foundation for a critical bilingual pedagogy that recognizes the cultural and linguistic identity of the deaf community and values its real communicative

repertoires. More than a linguistic right, visual-linguistic bilingualism should be understood as a structuring axis of a democratic and plural education, capable of challenging the still dominant monolingual paradigm and fostering pedagogical practices committed to diversity and equity.

**Keywords:** Visual-linguistic bilingualism; Deaf education; Colin Baker; Language policy; Teacher training.

## **Introdução**

A discussão sobre bilinguismo na educação tem adquirido novos contornos nas últimas décadas, impulsionada pela valorização crescente da diversidade linguística e pela demanda por políticas educacionais efetivamente inclusivas. No cenário contemporâneo, o bilinguismo não é mais compreendido apenas como uma competência restrita a contextos acadêmicos ou a grupos de elite, mas como uma realidade sociolinguística vivida por milhões de pessoas em função da globalização, das migrações e do contato intercultural (GROSJEAN, 2012; GARCÍA, 2009). Entretanto, essa expansão do debate não significa que as concepções e práticas em torno do bilinguismo estejam livres de ideologias monolíngues. Ao contrário, tais ideologias ainda permeiam políticas públicas, currículos escolares e formas de avaliação, frequentemente restringindo o reconhecimento das múltiplas formas de uso e aquisição de línguas.

No caso da educação de surdos, essa temática adquire uma complexidade particular, pois articula dimensões linguísticas, culturais, pedagógicas e políticas que não podem ser dissociadas. A população surda, historicamente marginalizada por modelos educacionais oralistas, ainda enfrenta práticas escolares que desconsideram sua condição bilíngue e o direito ao uso pleno da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (SKLIAR, 1998; STROBEL, 2009). Como observa Senna (2016, p. 24), “a oficialização da Libras não garante, por si só, sua efetivação como língua de instrução se não houver políticas que assegurem sua presença sistemática no cotidiano escolar”. Essa negligência não é meramente metodológica, mas revela um posicionamento político que, por muito tempo, subordinou a Libras à língua majoritária oral, tratando a língua de sinais como recurso auxiliar e não como língua plena.

É nesse contexto que a obra de Colin Baker (2017), referência internacional no campo da educação bilíngue, oferece subsídios teóricos cruciais para ressignificar o bilinguismo sob a perspectiva da surdez. Ao conceber o bilinguismo como um fenômeno contínuo, dinâmico e multifatorial, Baker rompe com definições reducionistas e binárias, que classificam os indivíduos de forma estanque entre “bilíngues” ou “monolíngues”. Para o autor, “não existe um único tipo de bilinguismo, mas múltiplas formas que variam em função de fatores como idade de aquisição, uso, motivação, equilíbrio de proficiência e identidade” (BAKER, 2017, p. 8, tradução minha). Essa visão é particularmente útil para compreender as trajetórias linguísticas dos surdos, que frequentemente vivenciam um bilinguismo intermodal, combinando uma língua visual-espacial e uma língua oral-auditiva escrita.

Entre as contribuições mais relevantes de Baker está a crítica contundente ao conceito de “semilinguismo”, frequentemente utilizado para deslegitimar o bilinguismo de grupos minoritários, incluindo a comunidade surda. Segundo ele, “a aplicação de testes monolíngues para medir competência bilíngue resulta em diagnósticos incorretos, que ignoram a funcionalidade real da linguagem no contexto de vida do indivíduo” (BAKER, 2017, p. 15, tradução minha). Ao deslocar o foco da proficiência formal para a funcionalidade comunicativa, Baker se aproxima das ideias de Cummins (2001), que distingue entre as habilidades comunicativas básicas (BICS) e a proficiência linguística acadêmica (CALP), e defende que diferenças entre elas não devem ser interpretadas como déficit.

No Brasil, a articulação entre os fundamentos teóricos de Baker e as contribuições de Luiz Antônio Gomes Senna (2009, 2016) possibilita uma leitura mais crítica da educação bilíngue de surdos. Senna (2009, p. 37) argumenta que “o reconhecimento da Libras como língua de instrução e da Língua Portuguesa como segunda língua escrita para surdos é condição sine qua non para a superação de modelos assimilacionistas que historicamente marginalizaram a comunidade surda”. Além disso, o autor enfatiza que a política linguística voltada para a população surda deve assegurar não apenas a presença formal da Libras, mas também o desenvolvimento de currículos, materiais didáticos e práticas avaliativas coerentes com sua estrutura visual-espacial e sua gramática própria.

Ao integrar essas perspectivas, torna-se possível propor uma pedagogia bilíngue inclusiva que valorize a diversidade linguística e reconheça as especificidades do bilinguismo visual-linguístico. Essa proposta se insere em um movimento mais amplo de descolonização do pensamento linguístico (SKUTNABB-KANGAS, 2000), que entende o direito à língua materna seja falada ou sinalizada como um direito humano fundamental e denuncia as práticas de “genocídio linguístico” resultantes da imposição de uma língua majoritária sobre grupos minoritários. Baker (2017) reforça essa ideia ao afirmar que “negar o valor e a função social de uma das línguas de um bilíngue é uma forma de violência simbólica que compromete seu desenvolvimento pleno” (p. 21, tradução nossa).

Assim, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do conceito ampliado de bilinguismo proposto por Colin Baker para a consolidação de um modelo de educação bilíngue visual-linguístico voltado à população surda. Para isso, parte-se da sistematização dos principais conceitos de bilinguismo segundo Baker, com destaque para sua crítica ao semilinguismo e sua defesa de abordagens sensíveis aos contextos sociolinguísticos reais. Em seguida, discute-se a aplicação dessas concepções à educação de surdos, abordando os fundamentos e desafios da construção do bilinguismo visual-linguístico. Na terceira seção, são analisadas as implicações para políticas linguísticas e formação docente, destacando o papel do Estado, das instituições formadoras e dos professores na implementação de práticas pedagógicas que respeitem a diferença linguística. Por fim, as considerações finais retomam os argumentos desenvolvidos, apontando perspectivas e hipóteses para pesquisas futuras, com vistas à consolidação de uma prática educativa capaz de promover a equidade linguística e cultural no campo da educação de surdos.

### **O Bilinguismo na Obra de Colin Baker: Concepções Ampliadas e Implicações Sociolinguísticas**

A concepção de bilinguismo desenvolvida por Colin Baker (2017) representa um marco no campo da educação bilíngue e da sociolinguística aplicada, pois oferece um modelo compreensivo e plural que contrasta com abordagens reducionistas historicamente predominantes. Ao propor que o

bilinguismo seja entendido como um contínuo em vez de uma condição binária “sabe” ou “não sabe” duas línguas, Baker abre espaço para reconhecer a diversidade de trajetórias e repertórios linguísticos que caracterizam indivíduos e comunidades. Essa visão não apenas descreve variações, mas questiona diretamente o paradigma monolíngue que, ao longo de décadas, moldou políticas educacionais, métodos avaliativos e ideologias linguísticas (BAKER; WRIGHT, 2017).

### **1. Dimensões e classificações do bilinguismo**

Baker apresenta uma tipologia que articula múltiplas dimensões:

- **Idade de aquisição:** *bilinguismo simultâneo* (quando duas línguas são adquiridas desde os primeiros anos de vida, geralmente antes dos três anos) e *bilinguismo sequencial* (quando a segunda língua é aprendida após a consolidação da primeira);
- **Motivação:** *bilinguismo eletivo* (resultado de uma escolha pessoal ou familiar, frequentemente em contextos de prestígio da L2) e *bilinguismo circunstancial* (desencadeado por necessidades contextuais, como migração forçada ou integração em comunidade linguística distinta);
- **Grau de proficiência:** *bilinguismo dominante* (com maior domínio em uma das línguas) e *bilinguismo equilibrado* (quando as competências nas duas línguas são semelhantes, embora Baker reconheça que essa condição é rara e muitas vezes idealizada).

Essa estrutura analítica revela que o bilinguismo não é um estado fixo e homogêneo, mas um processo dinâmico, sujeito a mudanças ao longo da vida. Fatores como frequência de uso, suporte institucional e redes sociais influenciam o equilíbrio e a vitalidade de cada língua no repertório do indivíduo.

### **2. Competência linguística formal x competência comunicativa funcional**

Um aspecto central da contribuição de Baker é a distinção entre competência linguística formal e competência comunicativa funcional. Tal distinção dialoga com o modelo de *communicative competence* de Hymes (1972), que propõe que o domínio linguístico deve ser avaliado também pela adequação social e pragmática do uso, e não apenas pela correção gramatical.

Essa perspectiva permite que bilíngues que alternam códigos (*code-switching*) ou modos de comunicação (oral, escrito, sinalizado) em função das demandas contextuais sejam reconhecidos como usuários legítimos de suas línguas, mesmo que não apresentem proficiência “nativa” em ambas. Grosjean (2012) reforça esse ponto ao afirmar que o bilíngue não deve ser visto como “dois monolíngues em um só corpo”, mas como um falante único que mobiliza seu repertório linguístico de maneira integrada e adaptativa.

### **3. Crítica ao semilinguismo e implicações políticas**

A rejeição de Baker ao conceito de semilinguismo constitui um dos pontos mais contundentes de sua obra. Segundo o autor, essa noção carece de respaldo empírico sólido e é frequentemente utilizada para justificar políticas linguísticas assimilacionistas. A crítica se fundamenta no fato de que testes linguísticos padronizados, aplicados a falantes de minorias, são construídos a partir de parâmetros monolíngues e, portanto, não captam a totalidade das competências desses sujeitos. Cummins (2001), ao propor a distinção entre *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) e *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), demonstra que as habilidades comunicativas cotidianas podem estar plenamente desenvolvidas mesmo quando as competências acadêmicas formais estão em processo de construção. Isso reforça a necessidade de avaliações contextualizadas e culturalmente sensíveis.

A crítica de Baker também se alinha à perspectiva de Skutnabb-Kangas (2000), que define como genocídio linguístico qualquer política que negue a uma comunidade o direito de manter e desenvolver sua língua materna. Ao enquadrar o semilinguismo como conceito ideologicamente carregado, Baker evidencia seu potencial de exclusão e de marginalização social, especialmente quando aplicado a grupos como migrantes, povos indígenas e pessoas surdas.

### **4. Bilinguismo, identidade e poder**

A partir dessa base teórica, o bilinguismo passa a ser entendido não apenas como fenômeno linguístico, mas como prática social situada no campo das relações de poder. Bourdieu (1991) já havia advertido que a língua é também um capital simbólico, e que as línguas de grupos minoritários são frequentemente desvalorizadas no mercado linguístico dominante. Baker reforça

essa perspectiva ao evidenciar que a legitimidade de uma língua e, por consequência, de seus falantes é socialmente construída e politicamente disputada.

Assim, reconhecer formas diversas de bilinguismo é também um ato de resistência cultural e política, que envolve tanto a preservação de repertórios minoritários quanto a promoção de condições para que eles sejam utilizados de maneira plena em domínios formais e informais.

### **5. Implicações sociolinguísticas para minorias linguísticas e transição ao bilinguismo na surdez**

As implicações sociolinguísticas do pensamento de Baker são particularmente fecundas para a análise de contextos de minorização linguística, incluindo comunidades surdas. Ao recusar parâmetros de equivalência formal como única medida de legitimidade, abre-se espaço para o reconhecimento de repertórios híbridos, intermodais e multimodais, nos quais a funcionalidade comunicativa prevalece sobre a padronização normativa. Isso prepara o terreno para a compreensão do bilinguismo visual-linguístico como forma legítima de bilinguismo, articulando Libras e português escrito em um modelo que respeite a natureza visual-espacial da primeira e as especificidades da aquisição da segunda.

Dessa forma, a teoria de Baker não se limita a descrever fenômenos linguísticos: ela fornece instrumentos críticos para reavaliar políticas educacionais, práticas de ensino e sistemas avaliativos. Ao valorizar a pluralidade das trajetórias bilíngues, Baker oferece um referencial robusto para repensar a educação de surdos de forma que esta seja, simultaneamente, inclusiva e culturalmente validante.

### **Educação de Surdos e a Construção do Bilinguismo Visual-Linguístico**

A compreensão do bilinguismo no contexto da surdez demanda uma abordagem que vá além das concepções tradicionais centradas na oralidade. De acordo com Baker (2017), o bilinguismo deve ser visto como fenômeno multifacetado, permeado por dimensões cognitivas, sociais e identitárias. Essa perspectiva é particularmente relevante quando aplicada ao bilinguismo

intermodal, que envolve línguas de modalidades distintas visual-espacial e oral-auditiva, como ocorre na relação entre Libras (Língua Brasileira de Sinais) e português escrito.

Historicamente, a educação de surdos no Brasil e no mundo foi marcada por disputas ideológicas sobre qual língua deveria ser central no processo educativo. O Congresso de Milão de 1880 representou um marco negativo ao instituir o oralismo como paradigma dominante, banindo o uso das línguas de sinais nas escolas e promovendo a crença de que a fala e a leitura labial eram superiores para a integração social (LANE, 1992). Essa visão fonocêntrica ecoou por mais de um século, marginalizando práticas visuais e relegando a língua de sinais a um status inferior. Apenas no final do século XX, com a Declaração de Salamanca (1994) e com movimentos surdos organizados, começou-se a reconhecer formalmente o valor linguístico e cultural das línguas de sinais como línguas naturais (LADD, 2003).

No contexto brasileiro, a promulgação da Lei nº 10.436/2002 e a regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 estabeleceram um marco legal para o reconhecimento da Libras. No entanto, conforme apontam Quadros e Karnopp (2004), a mera existência de legislação não garante a efetividade do ensino bilíngue, sendo necessária uma mudança profunda nas práticas pedagógicas e na formação docente. É nesse ponto que a concepção de Baker se torna estratégica: ao diferenciar competência linguística formal de competência comunicativa funcional, ele fornece um referencial que legitima o bilinguismo visual-linguístico mesmo quando as competências em L1 e L2 não são simétricas.

Cummins (2001) reforça essa visão com sua distinção entre *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) e *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), salientando que a proficiência acadêmica em L2 pode levar mais de cinco anos para ser plenamente desenvolvida, especialmente quando o ensino não ocorre na L1 do estudante. Esse dado é crucial para compreender que o “baixo desempenho” de estudantes surdos em português escrito não deve ser interpretado como deficiência, mas como reflexo de um processo natural de aquisição em contexto adverso.

Senna (2009; 2016) acrescenta a dimensão política dessa discussão ao afirmar que a educação bilíngue para surdos não pode se restringir à

implementação de recursos linguísticos; deve incluir políticas linguísticas que assegurem a centralidade da Libras como língua de instrução e a capacitação de professores para ensinar português como segunda língua. Essa formação exige, segundo o autor, que os docentes tenham fluência em Libras e domínio de metodologias específicas para o ensino de L2 em contexto visual.

Sob a ótica sociolinguística crítica, essa perspectiva de bilinguismo intermodal dialoga com a noção de ideologias linguísticas (WOOLARD, 1998), que moldam percepções de legitimidade e valor das línguas. Quando políticas ou práticas escolares colocam o português escrito como superior à Libras, não apenas se reforça uma hierarquia linguística, mas se perpetua uma forma de exclusão estrutural. Skutnabb-Kangas (2000) vai além e classifica tais políticas como uma modalidade de “genocídio linguístico”, na medida em que negam às crianças o direito de desenvolver plenamente sua língua materna.

Além disso, o bilinguismo visual-linguístico incorpora elementos do que Ladd (2003) denomina Surdidade (*Deafhood*), conceito que enfatiza a construção positiva da identidade surda a partir do compartilhamento de experiências linguísticas, culturais e históricas mediadas pela língua de sinais. Essa dimensão cultural reforça o argumento de Baker de que o bilinguismo não é apenas uma questão de habilidades linguísticas, mas um fenômeno profundamente enraizado em contextos de poder, identidade e direitos humanos.

Nesse sentido, o texto de Colin Baker (2017) oferece uma contribuição crucial para a compreensão do bilinguismo em contextos de surdez, pois desloca o foco da avaliação linguística da equivalência formal para a funcionalidade comunicativa. Ao reconhecer que o bilinguismo pode assumir formas assimétricas e dinâmicas, Baker rompe com o mito do “falante nativo ideal” e legitima práticas linguísticas que integram diferentes modalidades, como a Libras e o português escrito. Sua crítica ao conceito de “semilinguismo” torna-se especialmente pertinente para a comunidade surda, frequentemente avaliada a partir de parâmetros monolíngues que invisibilizam sua competência plena na língua de sinais. Ao articular dimensões cognitivas, identitárias e políticas, Baker (2017) oferece um arcabouço teórico robusto para defender que a educação bilíngue visual-linguística não é apenas uma estratégia pedagógica, mas um direito linguístico e cultural que precisa ser garantido por meio de políticas públicas consistentes e de práticas escolares inclusivas. É a partir dessa

compreensão que se pode discutir, de forma mais concreta, as implicações para políticas linguísticas e formação docente, tema que será abordado a seguir.

### **Implicações para Políticas Linguísticas e Formação Docente**

A concepção de bilinguismo defendida por Baker (2017), ao reconhecer formas assimétricas e funcionais de uso de línguas, exige uma reformulação profunda nas políticas linguísticas voltadas à educação de surdos. Não basta assegurar o reconhecimento legal da Libras como L1, como previsto na Lei nº 10.436/2002 e no Decreto nº 5.626/2005; é necessário garantir a implementação efetiva de um modelo educacional bilíngue visual-linguístico em todos os níveis de ensino, com estrutura curricular, avaliação e práticas pedagógicas coerentes com essa abordagem.

Luiz Antônio Gomes Senna (2009; 2016) enfatiza que a efetividade de uma política linguística para surdos depende de três pilares:

- Reconhecimento da língua de sinais como língua de instrução e não apenas como recurso auxiliar;
- Formação docente bilíngue, garantindo fluência em Libras e domínio de metodologias para o ensino de português como L2;
- Avaliação linguística contextualizada, que considere a especificidade do bilinguismo intermodal e evite a aplicação de parâmetros monolíngues.

Nesse sentido, a proposta de Baker converge com a noção de políticas linguísticas ideológicas discutida por Hornberger (2002), que afirma que toda política linguística carrega concepções de poder e identidade, e que, no caso da surdez, o desafio é romper com a hierarquia que historicamente coloca a língua oral como superior à língua de sinais.

Cummins (2001) reforça essa perspectiva ao propor que políticas linguísticas eficazes devem criar ambientes de adição linguística, nos quais a aquisição de uma segunda língua ocorre sem prejuízo da primeira. No caso dos surdos, isso implica assegurar que o aprendizado do português escrito seja aditivo e não substitutivo, preservando a Libras como língua principal de interação e de construção do pensamento.

Do ponto de vista da formação docente, o desafio é estrutural. Conforme Quadros e Karnopp (2004), não basta incluir disciplinas de Libras na formação

inicial; é necessário formar educadores que compreendam as especificidades cognitivas, culturais e linguísticas da surdez, capazes de integrar práticas pedagógicas bilíngues em diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem demanda não apenas professores surdos como modelos linguísticos, mas também professores ouvintes bilíngues que atuem em co-docência, reforçando o ambiente linguístico e promovendo interações autênticas.

A ausência de políticas robustas e de formação adequada gera o que Baker (2017) identifica como políticas linguísticas de déficit, nas quais a língua minoritária é tolerada, mas não plenamente institucionalizada. Tais políticas resultam em descontinuidade linguística, baixa autoestima acadêmica e dificuldades de acesso a conteúdos curriculares. Por outro lado, uma política linguística comprometida com a visão de Baker possibilita a construção de ecologias linguísticas inclusivas, nas quais o bilinguismo visual-linguístico se desenvolve de maneira plena e legítima.

Portanto, a aplicação das concepções de Baker à política educacional para surdos implica não apenas reconhecer direitos, mas transformar as condições institucionais que determinam como esses direitos são exercidos. Isso inclui desde a revisão de currículos e materiais didáticos até a criação de mecanismos de avaliação compatíveis com a realidade visual-linguística, garantindo que a educação bilíngue não seja um projeto restrito a escolas-modelo, mas uma prática difundida e normatizada em todo o sistema educacional.

Essa perspectiva nos conduz diretamente às considerações finais, nas quais serão sintetizadas as contribuições teóricas de Baker e analisados seus desdobramentos para a construção de uma educação de surdos crítica, inclusiva e linguisticamente justa.

## **Considerações Finais**

A análise do bilinguismo a partir da obra de Colin Baker (2017) permitiu compreender que o fenômeno não se restringe a uma condição estática ou a um ideal abstrato de proficiência equilibrada entre duas línguas. Pelo contrário, trata-se de um processo dinâmico, moldado por fatores históricos, políticos, sociais e identitários. Essa concepção mais abrangente e crítica rompe com as

perspectivas reducionistas, muitas vezes fundamentadas em ideologias monolíngues, e reconhece a legitimidade de diferentes trajetórias linguísticas, inclusive aquelas que não se encaixam nos moldes tradicionais de equivalência formal.

Ao transpor essa abordagem para o campo da educação de surdos, emergem implicações profundas. O bilinguismo visual-linguístico, que articula a Libras como L1 e o português escrito como L2, representa não apenas uma modalidade específica de bilinguismo intermodal, mas também um projeto político e cultural. Essa configuração bilíngue não deve ser vista como adaptação provisória ou como exceção pedagógica, mas como um modelo legítimo de escolarização fundamentado na justiça linguística e no direito à diferença (SENNA, 2009; 2016). Assim, a educação bilíngue para surdos exige políticas públicas consistentes que assegurem o uso pleno da língua de sinais como língua de instrução e que promovam metodologias específicas para o ensino do português como segunda língua.

Do ponto de vista teórico, Baker (2017) contribui para descolonizar o pensamento linguístico, deslocando o foco da proficiência “nativa” para a funcionalidade comunicativa em contextos reais. Essa mudança de paradigma é essencial para romper com a visão deficitária que, historicamente, classificou pessoas surdas como “semilingues” por não atingirem padrões monolíngues na língua majoritária. Ao contrário, como argumenta Grosjean (2012), a competência bilíngue deve ser entendida como um repertório integrado de recursos que são mobilizados de forma estratégica conforme o contexto e as necessidades comunicativas.

No plano prático, essa visão impõe à escola e aos sistemas educacionais um desafio que vai além da simples inclusão formal: trata-se de construir ecologias linguísticas (HORNBERGER, 2002) que valorizem e expandam os repertórios dos estudantes surdos, oferecendo-lhes oportunidades reais de desenvolvimento linguístico e acadêmico em ambas as línguas. Isso implica repensar currículos, avaliações, formação docente e, sobretudo, as ideologias linguísticas que sustentam as decisões pedagógicas e políticas.

As perspectivas futuras para a educação bilíngue de surdos, inspiradas nas concepções de Baker e nos estudos brasileiros sobre políticas linguísticas, indicam que é necessário avançar em três direções estratégicas: a consolidação

institucional da educação bilíngue visual-linguística como política de Estado e não apenas como projeto experimental; a formação docente continuada e específica, que prepare professores surdos e ouvintes para o ensino integrado de Libras e português escrito, com ênfase em metodologias visuais e multimodais; e a produção e validação de materiais didáticos bilíngues que reflitam a cultura surda e que permitam ao estudante circular criticamente entre sua L1 e sua L2.

Além disso, a crescente presença de tecnologias digitais abre um campo fértil para explorar recursos multimídia e ambientes virtuais acessíveis que potencializem práticas de letramento visual e escrita em português como L2. A integração de vídeos em Libras, legendas bilíngues, avatares sinalizadores e plataformas interativas pode contribuir significativamente para superar barreiras linguísticas e ampliar a autonomia dos estudantes.

A partir do referencial teórico de Baker e do contexto brasileiro, algumas hipóteses podem orientar investigações futuras. A primeira é que a adoção sistemática da Libras como língua de instrução desde a educação infantil está diretamente relacionada ao aumento da proficiência acadêmica em português escrito na educação básica. A segunda é que ambientes escolares que promovem práticas de biliteracia (Libras e português escrito) favorecem não apenas o desempenho acadêmico, mas também a autoestima e a identidade linguística de estudantes surdos. A terceira hipótese propõe que a formação inicial e continuada de professores em contextos bilíngues para surdos, quando conduzida em regime de co-docência entre profissionais surdos e ouvintes, resulta em práticas pedagógicas mais inclusivas e eficientes. Por fim, a quarta hipótese indica que modelos de avaliação adaptados à visualidade da Libras apresentam maior validade e fidedignidade do que testes padronizados baseados em parâmetros monolíngues.

Essas hipóteses reforçam a necessidade de um programa de pesquisa articulado, capaz de produzir evidências científicas que sustentem e aperfeiçoem as políticas públicas já existentes, além de fornecer dados concretos para a formação docente e para a produção de materiais pedagógicos adequados.

Em síntese, a aplicação da teoria de Colin Baker ao contexto da surdez no Brasil oferece um caminho sólido para superar o legado de exclusão produzido por ideologias monolíngues e políticas linguísticas assimétricas. Ao

reconhecer o bilinguismo visual-linguístico como um fenômeno legítimo e produtivo, abre-se espaço para uma educação que não apenas ensine conteúdos, mas que valorize a língua, a cultura e a identidade surda. Essa mudança de perspectiva demanda vontade política, investimento institucional e, sobretudo, o compromisso ético de educadores e gestores com a promoção da equidade linguística.

O desafio, portanto, é transformar o direito ao bilinguismo em prática cotidiana, sustentada por políticas robustas e por uma formação docente que dialogue com as realidades visuais, culturais e cognitivas da comunidade surda. As contribuições de Baker, aliadas ao trabalho de autores brasileiros como Senna, Quadros e Karnopp, e aos referenciais internacionais de Cummins e Skutnabb-Kangas, fornecem as bases conceituais e metodológicas para essa transformação. Cabe agora às instituições e aos pesquisadores aprofundar essa agenda, explorando suas implicações e testando suas hipóteses para garantir que a educação bilíngue seja, de fato, um instrumento de inclusão.

## Referências

BAKER, Colin; WRIGHT, Wayne E. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 6. ed. Bristol: Multilingual Matters, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

CUMMINS, Jim. *Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

FERNANDES, Eulália. *Educação de surdos: o que dizem as pesquisas*. São Paulo: Plexus, 2006.

FELIPE, Tânia Mara. *A língua de sinais como primeira língua na educação dos surdos*. Brasília: MEC, 2003.

GARCÍA, Ofelia. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

GROSJEAN, François. *Bilingual: life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2012.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. *Políticas linguísticas e educação de surdos: contribuições para uma proposta bilíngue*. Salvador: EDUFBA, 2009.

SENNA, Luiz Antônio Gomes. Educação bilíngue para surdos: desafios contemporâneos. *Cadernos do GPEL*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 22–36, 2016.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

STROBEL, Karin. *Surdos: identidade e diferença*. Petrópolis: Vozes, 2009.