

## Educação de surdos no Brasil: amparos legais, embates políticos e os desafios da escola inclusiva

### Deaf education in Brazil: legal protections, political clashes and the challenges of inclusive school

Kamilla Fonseca Lemes<sup>1</sup>

Thábio de Almeida Silva<sup>2</sup>

Sandra Regina Longhin<sup>3</sup>

Rita Rodrigues de Souza<sup>4</sup>

#### Resumo

Este artigo tem como temática central o ensino de surdos no Brasil. O estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica que busca compreender os amparos legais que respaldam o ensino para surdos no Brasil; os embates políticos que ocorrem nos bastidores para implementar políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva; e a realidade vivenciada pelos surdos nas escolas inclusivas. Os resultados indicam que as escolas bilíngues são o que os surdos almejam como modelo educacional em prol do desenvolvimento cognitivo, social e educacional das pessoas surdas.

**Palavras-chaves:** Políticas de inclusão; Ensino de surdos; Inclusão; Escola bilíngue.

#### Abstract

This article has as its central theme the teaching of the deaf in Brazil. The study is a bibliographical research that seeks to understand the legal protections that support teaching for the deaf in Brazil; the political clashes that take place behind the scenes to implement educational public policies from an inclusive perspective; and the reality experienced by the deaf in inclusive schools. The results indicate that bilingual schools are what deaf people crave as an educational model in favor of the cognitive, social and educational development of deaf people.

**Keywords:** Inclusion policies; Teaching of the deaf; Inclusion; Bilingual school.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás (IFG). Mestre em Educação pelo Instituto Federal de Goiás (IFG). Docente de Libras no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG/Câmpus Jataí). E-mail: kamilla.garcia@ifg.edu.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação para Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Goiás (IFG/Câmpus Jataí). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão do CNPq (GEPEDI). Professor de Libras na Universidade Federal de Jataí (UFJ). E-mail: thabio.silva@ufj.edu.br

<sup>3</sup> Doutora em Química Analítica e Inorgânica pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFGO/campus Goiânia). Professora Adjunta da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO). E-mail: srlonghin@gmail.com

<sup>4</sup> Doutora em Estudos Linguísticos pelo Universidade Estadual Paulista (UEP). Professora no Instituto Federal de Educação de Goiás (IFG/Câmpus de Jataí). Membro do Núcleo de Pesquisa Informática na Educação (NINE) do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Jataí. E-mail: rita.souza@ifg.edu.br

## 1. Introdução

A partir de 1990, com a política educacional de inclusão os alunos surdos tiveram acesso às escolas regulares e muitas escolas de surdos começaram a ser fechadas. No entanto, ao longo dos anos tem-se comprovado que o processo de ensino/aprendizagem não tem obtido sucesso (MACHADO, 2003), com enorme frustração e revolta por parte da comunidade surda<sup>5</sup>.

Assim, há reivindicação da comunidade surda quanto à política de educação inclusiva vigente (FENEIS, 2010). E há mais de 10 anos essa comunidade vem lutando por uma política educacional bilíngue que se caracteriza pelo acesso a Libras como língua de instrução e a língua Portuguesa ensinada com metodologias de uma segunda língua, em escolas com professores bilíngues fluentes e sem a mediação de intérpretes em sala de aula.

A luz do Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009), nos artigos 4, inciso 3, e o artigo 24, determina-se que entidades representativas das pessoas com deficiência sejam consultadas e envolvidas, por instâncias governamentais, na formulação de políticas públicas. Desta forma, a 24.<sup>a</sup> Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, promovido pela UNESCO em Barcelona em 1996, ressalta que:

Todas as comunidades linguísticas têm direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território: pré-escolar, primário, secundário, técnico e profissional, universitário e formação de adultos (UNESCO, 1996).

Veremos, entretanto, neste artigo que o embate político voltado à educação de surdos no Brasil em determinado governo tem ignorado as reivindicações e necessidades da comunidade surda. Nos bastidores da Conferência Nacional de Educação - CONAE em 2010 e atualmente em 2023, é constatado o não cumprimento do decreto acima mencionado, o desrespeito à decisão dos próprios surdos sobre sua educação. Nesse sentido, Foucault (1989, p. 14), afirma que “O problema não é

---

<sup>5</sup> A comunidade surda abrange surdos e ouvintes militantes, tais como pais, intérpretes, professores e todos aqueles que lutam pelas causas dos surdos (STROBEL, 2008).

mudar a consciência das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade”.

Diante desse quadro, este artigo resulta de uma investigação realizada no âmbito da disciplina de políticas públicas cursada no doutorado, com o objetivo de compreender sobre os amparos legais que respaldam o ensino para surdos no Brasil, os embates políticos que ocorrem nos bastidores para implementar políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva, e a realidade vivenciada pelos surdos na inclusão.

A primeira seção se constitui a partir dos aportes legais e educacional de surdos. E diante da qualidade do material descritivo sobre essa temática realizado pelas professoras surdas Gladis Perlin e Karin Strobel (2008), da UFSC, elas nos respaldaram nessa etapa. Em seguida, se delinea acerca dos embates e lutas entre educação inclusiva e educação bilíngue vivenciado por representantes surdos no CONAE 2010, cujas autoras surdas são Ana Regina Campello e Patrícia Luiza Ferreira Rezende (2014), pesquisadoras e ativistas na comunidade e movimento de surdos. Na última seção, abordaremos os vários obstáculos enfrentados pelos surdos nas escolas inclusivas.

Com o intuito de compreender os aspectos relacionados à temática utilizou-se como procedimento metodológico o analítico-descritivo e como técnica a pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (2008), a natureza da pesquisa bibliográfica considera a leitura, análise e interpretação de materiais já elaborados. Assim, para o alcance do objetivo proposto neste artigo, foi realizado um levantamento bibliográfico através de consultas a documentos oficiais, artigos científicos e livros referentes à temática apresentada.

## **2. Amparos legais para o ensino de surdos no Brasil**

A legislação existente no Brasil, a respeito do ensino de surdos, foi estabelecida a partir da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/1988), também conhecida como “Carta Magna”. A CF/1988 considera fundamentos da República a cidadania e a dignidade humana (art. 1º, incisos II e III) e, entre seus objetivos, no artigo 3º, inciso IV, estabelece que o poder instituído deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de

discriminação”. No seu artigo 205, define que a Educação é um direito de todos visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e, em seu artigo 206, estabelece os princípios pelos quais o ensino deve ser ministrado, reforçando a questão de igualdade de acesso, permanência, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1988).

As professoras e pesquisadoras Gladis Perlin e Karin Strobel afirmam que a educação dos surdos está fundamentada em pressupostos culturais, entre eles, identidade, alteridade<sup>6</sup>, cultura<sup>7</sup> e diferença surda. Complementando Perlin (2016), o surdo tem uma diferença cultural e não deficiência, uma cultura permeada pela experiência visual com práticas jamais semelhantes à da cultura ouvinte. Assim, a pessoa surda é compreendida como uma pessoa com uma diferença linguística cultural e não deficiência.

Nesse sentido, as autoras apontam que a CF/1988 estabeleceu o direito à educação que assegura a diferença cultural das pessoas surdas, garantindo o lugar de diferença fundamental para o ensino e, assim, os princípios da educação de pessoas surdas, que contradizem com outras culturas na educação (PERLIN; STROBEL, 2008).

A Carta Magna, no *caput* do artigo 215 e seus incisos 1º e 2º, coloca-nos que no:

Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.

§ 1º - o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.

§ 2º - a lei disporá sobre a fixação de datas comemorativas de alta significação para os diferentes segmentos étnicos nacionais (BRASIL, 1988).

Em 1994, foi elaborada a Declaração de Salamanca, documento resultante da Conferência Mundial de Educação Especial realizada na cidade de Salamanca na Espanha, contando com a participação de representantes de 88 países. Nessa

---

<sup>6</sup> Para Perlin (2003), alteridade é a forma de aceitação do ser surdo a partir de suas posições culturais, linguísticas e sociais. Assim, é o reconhecimento das subjetividades e singularidades de cada povo.

<sup>7</sup> Cultura surda: “jeito do sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades. [...] abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo” (STROBEL, 2008, p. 22).

Declaração, reconhece-se a necessidade, a urgência e os desafios do sistema escolar no que diz respeito à educação para todos, entendendo escolas regulares inclusivas como o meio mais eficaz no combate à discriminação e à exclusão, independentemente de condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas.

A partir desse documento, desencadearam-se reflexões, antes nunca abordadas, sobre as necessidades educacionais específicas dos indivíduos e a acessibilidade como ferramenta para oportunizar um desenvolvimento social e educacional para todas as pessoas; foi, portanto, um marco norteador de todas as políticas e leis relacionadas à Educação Especial (FRIAS, 2009) nos países signatários.

Quanto ao ensino de surdos, a Declaração de Salamanca (1994) trouxe caminhos orientadores dos princípios da educação inclusiva acerca da importância das políticas educacionais no sentido de promover condições de acesso à educação de qualidade aos alunos com deficiência, além de considerar as diferenças dos alunos surdos, a situação linguística desses sujeitos e a necessidade de o ensino ser em língua de sinais. De acordo com o estabelecido na Declaração de Salamanca, destacamos:

Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 7).

Por conseguinte, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN nº 9.394/1996), reforçou-se o estabelecido na CF/1988 com relação à educação de surdos e surgiram novas perspectivas, garantindo “às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da Língua Brasileira de Sinais - Libras, na condição de língua nativa das pessoas surdas”. Tal legislação define Educação Especial como a modalidade escolar para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, cujo alvo é garantir a igualdade de condições para acesso e permanência, pluralismo de concepções pedagógicas, métodos, técnicas e recursos educativos, bem como assegurar profissionais especializados para o atendimento às diferenças linguísticas e culturais dos surdos (BRASIL, 1996).

Em 19 de dezembro de 2000, temos a publicação da Lei nº 10.098, que garante acessibilidade aos surdos no que se refere aos meios essenciais de participação social e à eliminação de barreiras na comunicação, e estabelece alternativas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação para garantir o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer (BRASIL, 2000). Essa lei estabelece que o Poder Público deverá implementar a formação de profissionais Intérprete de Língua de Sinais- ILSs para facilitar qualquer tipo de comunicação direta ao surdo. Com relação à necessidade de comunicação visual, a mesma lei determina que se tomem iniciativas técnicas com o objetivo de permitir o uso da língua de sinais ou outra subtítuloção, na garantia do direito de acesso à informação (PERLIN; STROBEL, 2008).

Masutti e Quadros (2007) destacam que, após a criação da Federação Nacional de Educação e de Integração dos Surdos (FENEIS) em 1987, surgiram associações de surdos por todo o país e progressivamente passaram a ter mais associados. Dessa forma, Silva (2009) destaca que essas associações começaram a se organizar e a se mobilizar na luta por suas causas, principalmente no meio acadêmico, frente às representações contrárias ao reconhecimento da sua diferença.

Para Silva (2017), foi a partir de movimentos e reivindicações em favor do reconhecimento da Libras como língua natural das pessoas surdas, com base na promoção da inclusão na educação, além da luta pelo direito das pessoas surdas na sociedade, que a comunidade surda conseguiu uma grande conquista, a da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, com consequências positivas para o ensino de surdos e avanços na luta pelos direitos à cidadania.

A Lei nº 10.436/2002 define a Libras como a forma de comunicação e expressão das pessoas surdas do Brasil, em que a modalidade linguística de transmissão de ideias e fatos é visual-motora, com estrutura gramatical própria, diferente da língua portuguesa, que é de modalidade oral-auditiva. A lei estabelece, ainda, que os sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal

devem garantir o ensino da Libras como parte integrante das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério (BRASIL, 2002). A partir desse momento, a Libras passou a ganhar visibilidade em nosso país, com o desenvolvimento de políticas públicas cujo objetivo foi torná-la acessível e consolidada como meio de inclusão e comunicação das pessoas surdas (RAMOS, 2006).

Com a Lei nº 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, em seu modo de execução, passa a ser detalhada e, assim, ampliada, adotando novas concepções quanto ao atendimento às pessoas surdas nas diversas áreas da sociedade.

No que tange à educação dos surdos, o Decreto nº 5.626/2005 define implementações, nos diversos âmbitos do ensino, que trazem as seguintes garantias aos alunos surdos: o acesso à educação; a formação de professores de Libras ou instrutor de Libras<sup>8</sup>; a formação de tradutor e intérprete<sup>9</sup> de Libras, a oferta desse profissional nas instituições de ensino; a formação de professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; a importância do conhecimento das especificidades linguísticas do aluno surdo por parte dos professores, além da garantia do direito ao acesso à educação em escolas e classes de educação bilíngue, escolas bilíngues ou escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2005).

Para Perlin e Strobel (2008), a partir desse Decreto, houve avanços para a configuração da educação de surdos, inclusive pelo fato de tal documento explicitar que as pessoas surdas interagem com o mundo por meio de suas experiências visuais, manifestando principalmente sua cultura pelo uso da língua de sinais. Sendo assim, a sua educação deve estar firmada nessa diferença cultural, cuja realidade é determinada pela existência para além da língua de sinais, do “jeito surdo de ser diferente, de viver, de entender o mundo” (PERLIN; STROBEL, 2008, p.30).

Um dos avanços após os documentos oficiais supracitados foi, em 2006, a criação do curso de Graduação a Distância em Letras/licenciatura: Habilitação em

---

<sup>8</sup> Usuário da Libras com função de ensinar a língua de sinais, com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo MEC.

<sup>9</sup> No “meio acadêmico, a prática tradutória escrita é denominada “tradução”, enquanto o termo “interpretação” é utilizado para a referência à prática tradutória oral” (ROSA, 2006, p. 79). Entretanto, é adotado neste artigo o termo Intérprete de Língua de Sinais (ILS) por representar melhor a atuação do profissional presente no âmbito escolar.

Libras, voltado para profissionais da área da Surdez e Educação de Surdos. O curso foi elaborado pela UFSC, em parceria com outras instituições públicas federais, resultando em nove polos<sup>10</sup> em regiões do Brasil (DALL'ALBA; SARTURI, 2014).

Em 2009, os aportes legais da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil pela Emenda Constitucional pelo Decreto 6.949/2009, menciona no Artigo 30, § 4 que as pessoas com deficiência deverão ter igualdade de oportunidades, que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda (BRASIL, 2009).

Ainda, no Artigo 24, do mesmo Decreto, diz que os Estado Parte (governo) reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação e que é dever assegurar o aprendizado da língua de sinais, a promoção da identidade linguística da comunidade surda; e que a educação de crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados a elas e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (BRASIL, 2009).

Nos anos 2019-2022, no governo do então presidente Jair Bolsonaro, houve marcos históricos de acessibilidade, visibilidade, protagonismo surdo e quebra de paradigmas nunca visto em outros governos. Esses marcos inéditos iniciam quando primeira-dama do Brasil, Michelle de Paula Firmo Reinaldo Bolsonaro, integrante da comunidade surda, discursa em rede nacional em Libras antes do presidente da república quebrando protocolos. E no decorrer de todo esse governo a comunidade surda teve a oportunidade de compreender os discursos do presidente da República, por sempre ter ao seu lado um intérprete de Libras.

Nesse mesmo governo, foi empossada como Secretária de Direitos Humanos das Pessoas com Deficiências, Priscilla Gaspar, sendo a primeira surda no Brasil a ocupar um cargo de alto escalão (ONU News, 2019). Ainda foi criada em 2019, no âmbito do Ministério da Educação – MEC, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, que teve como diretora Karin Strobel e como sucessora Crisiane Nunes Bez Batti, ambas pessoas surdas (BRASIL, 2020). Diretoria que tem o intuito

---

<sup>10</sup> As nove instituições foram a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a UFSC, a Universidade de São Paulo (USP), o Instituto Nacional de Surdos/Rio de Janeiro (INES), o Cefet/GO, a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal de Bahia (UFBA), a Universidade Federal de Ceará (UFC) e a Universidade Federal de Amazonas (UFAM.)



de implementar políticas educacionais voltada para o ensino bilíngue, o fomento de pesquisa e formação na área de educação de surdos, além da criação de escolas bilíngues.

Assim, com vistas a atender a demanda específica dos estudantes da educação especial e ampliar sua oferta, em 30 de setembro de 2020, com o Decreto nº 10.502, institui a Política Nacional de Educação Especial de forma equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Segundo Gotti (2020, p. 1), a ampliação dessa oferta atenderia estudantes “com deficiência em escolas ou classes regulares inclusivas, escolas ou classes especializadas, escolas ou classes bilíngues de surdos, segundo a demanda específica dos estudantes” (GOTTI, 2020, p. 1). Entretanto, no início do ano de 2023, com a entrada do governo Lula, esse decreto foi revogado, com a justificativa de que sua permanência seria um retrocesso e propiciaria a segregação (SENADO NOTÍCIAS, 2023).

E nesse sentido, faço uma reflexão, será que voltaria de fato a segregação ou porque não querem contrariar ONGs, e a política educacional inclusiva vigente e orientada pelo governo atual. Nesse sentido, acerca da luta política que envolve a política educacional inclusiva e a bilíngue, apresentaremos na próxima seção embates que aconteceram no CONAE do ano de 2010.

No entanto, ainda no governo do presidente Bolsonaro, com vistas a atender as lutas dos surdos, em 2021 o MEC realiza mudança na Lei e Diretrizes e Bases da Educação - LDB, a partir da Lei 14.191, no qual entre outras mudanças, é inserido o ensino bilíngue para as pessoas surdas, com o intuito de tornar essa modalidade de ensino independente, em que a língua de instrução é a Libras e o português é ensinado com estratégias de uma segunda língua (BRASIL, 2021).

### **3. O embate político: educação inclusiva e educação bilíngue**

Apesar de o cenário brasileiro apresentar legislações que sustentam a educação de surdos, paralelamente estão situados conflitos políticos e teóricos que abarcam diferentes contextos da educação especial e a educação bilíngue (PERLIN; STROBEL, 2008).

Na perspectiva desse campo de lutas e disputas políticas travadas entre esses dois contextos educacionais para surdos, trago revelações das autoras Rezende e

Campello (2014) a partir de seus lugares de fala, por serem surdas, de que a política pública educacional inclusiva não tem atendido às demandas linguísticas e culturais das pessoas surdas e que há uma urgente necessidade da Educação Bilíngue de Surdos.

As revelações dessas autoras sobre a história de luta e disputa política em prol a educação bilíngue tiveram em 2010, durante a Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010. Para contextualizar, o presidente em 2010 era o Lula, o mesmo governo em que no início do ano 2023 revogou o Decreto nº 10.502 que ampliava a possibilidade de oferta do ensino em escolas bilíngues sob a justificativa que voltaria a segregação.

Ademais, para Lucas (2011), o CONAE 2010 marcou um retrocesso na educação de surdos, a partir do momento em que propostas defendidas pelos representantes da comunidade surda não foram aceitas. Nesse sentido, ele retrata a disputa política travada pelos inclusivistas governamentais para impedir tal proposta que visavam a manutenção e criação de escolas bilíngues para surdos. Um dos advogados surdos presentes expõe que:

[...] partimos do princípio de que ninguém conhece melhor a realidade do que aqueles que a vivenciam”, relata o delegado, que também é professor. No momento da votação, sete propostas foram totalmente rejeitadas, três aprovadas com 50% e uma obteve 30%. Neivaldo (delegado surdo) argumenta que os dirigentes governistas manipularam o grupo. “Nas nossas costas, depois de sairmos da plenária, os participantes do eixo seis foram chamados para uma reunião com representantes do Governo Federal e de ONGs conveniadas ao Ministério da Educação (MEC). Eles os convenceram a votar contra as propostas destacadas pelo grupo de surdos, acusando nossas ideias de segregacionistas (LUCAS, 2011, p. 22-23).

É relatado que nesse evento foi entregue aos delegados surdos um panfleto feito pela equipe da então antiga Secretaria de Educação Especial – SEESP/MEC em 2010, hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão - SECADI/MEC, acusando as escolas de surdos de serem segregadas com base na diferenciação pela deficiência, contrariando a concepção inclusiva (LUCAS; MADEIRA, 2010, p. 23).

Entretanto, os delegados surdos solicitaram o acréscimo de uma emenda ao documento da CONAE 2010:

Emenda que seria a base para o Projeto de Lei do PNE: Garantia às famílias e aos surdos do direito de optar pela modalidade de ensino mais adequado para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças, jovens e adultos, garantindo o acesso à educação bilíngue – utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 4).

Em contrapartida, coube a então Diretora de Políticas Educacionais Especiais do MEC, Martinha Claret, refutar as denúncias feitas pelo delegado surdo Neivaldo Zovico, com premissas em apoio a política inclusiva vigente e orientada pelo governo, além de expor que:

A conferência é um espaço democrático e o resultado foi fruto do debate. A maioria da plenária reconheceu que há um princípio da educação inclusiva a ser seguido e que votar pela escola de surdos é ir contra esse princípio. Além disso, não há ONG ligada ao ministério. Muitos delegados são ligados a entidades e movimentos, mas todo o contingente fez parte do debate (FENEIS, 2010, p. 23).

As autoras Campello e Rezende (2014) relatam que após esse acontecimento do CONAE 2010, no dia 17 de março de 2011, a Martinha Claret, Diretora de Políticas Educacionais Especiais do MEC, foi ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) para informar ao Conselho Diretor da instituição, perante a comunidade escolar, “que o Colégio de Aplicação do INES seria fechado até o final de 2011 e os alunos surdos seriam remanejados para escolas comuns” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 5).

Esse fato causou enorme insatisfação da comunidade escolar do INES e a comunidade surda em todo país, diante dos retrocessos advindos da educação inclusiva imposta pelo MEC e do fechamento de inúmeras escolas de surdos após a política educacional inclusiva, sem que a população surda fosse consultada para tal decisão. Ouvintes escolhendo pela educação de surdos, ouvintes que não sentem na pele o que é ser um surdo sinalizante em uma sociedade em que a população majoritária é ouvinte e resolve politicamente decidir com base em equívocos sobre o que é melhor sobre a educação de surdos no Brasil.

Diante disso, trago a tradução de um vídeo realizado pelo professor e líder surdo Nelson Pimenta, que divulgou um vídeo esclarecendo a comunidade surda tanto a nível nacional como mundial sobre o possível fechamento do INES.

Tradução da língua de sinais para a língua portuguesa (legenda do vídeo): Absurdo! ABSURDO! A-B-S-U-R-D-O! Absurdo de verdade. O quê? O INES fechar!? Calma aí! Não dá pra engolir isso. Não dá. Não, por favor! Por favor, eu imploro. Peço pelo que há de mais sagrado. Parem tudo! Acordem! Divulguem. Fechar o INES, NÃO! Eu quero que vocês surdos pensem bem. Olhem só isso, defendem os surdos! Os surdos vão perder a convivência em língua de sinais, a cultura, a identidade. Perder isso pra sermos oprimidos numa inclusão de ouvintes? NÃO! [...] (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 5).

Esse vídeo resultou numa mobilização nacional e uma passeata histórica em Brasília, ocorrida nos dias 19 e 20 de maio de 2011. Segundo Campello e Rezende (2014, p. 78) os surdos não querem “ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes”. As autoras ainda mencionam que essa mobilização foram dias marcantes e eternizados como representação da resistência surda contra a imposição de uma educação que não é favorável aos surdos.

Assim, é necessário compreender que mesmo na educação especial há luta política e resistência. É essencial que entendamos que a escola que os surdos querem não passa pela integração dos surdos no ensino regular, mas por um ambiente educacional que tenha um ensino onde a Libras seja a língua de instrução, onde o compartilhamento de informações ocorre entre seus pares e onde o estudante surdo adquire uma cultura e aquisição de uma identidade sadia.

#### **4. A realidade da educação inclusiva e a escola que os surdos almejam**

A educação de surdos pautada na modalidade da educação especial e na perspectiva da educação inclusiva vigente no país a partir da LDBEN nº 9394/1996, que determina que alunos com deficiência devem estudar em classes comuns, tem sido alvo de muitas indagações e polêmicas, principalmente quando se discute a realidade educacional desses alunos na escola regular (BRASIL, 1996).

Ressaltamos que, segundo Silva (2017), a educação inclusiva apresenta imensos desafios e, por conseguinte, as escolas regulares precisariam ser transformadas no sentido de se atentarem para as várias especificidades e necessidades que envolvem o ensino de surdos e a garantia da inclusão, tais como: a presença do Intérprete de Língua de Sinais; materiais e adequações didático-

pedagógicas; estratégias para que o aluno se sinta parte daquele ambiente e interaja com ele; capacitação dos professores que permeasse o conhecimento a respeito da língua de sinais e da diversidade da cultura surda. A importância da formação inicial e continuada dos profissionais da educação acerca da língua de sinais e do aspecto cultural dos surdos pode ser justificada diante da diversidade apresentada pelo povo surdo<sup>11</sup>, conforme relatado por Santana e Carneiro (2012, p. 56):

Há uma heterogeneidade linguística e cultural muito grande, quando nos referimos a um aluno surdo, tais como: aluno surdo proficiente em Libras; aluno surdo que se comunica por meio da oralidade; aluno surdo que chega à escola sem utilizar nenhuma dessas modalidades linguísticas; aluno surdo sem língua; aluno surdo em aquisição de Libras, dentre outros.

Assim, para reforçar a complexidade do ensino inclusivo, Campos (2018, p. 53) destaca que:

[...] não é simplesmente a formação de professores proficientes em Libras que solucionará os problemas da educação de surdos. Isso envolve também o reconhecimento dos aspectos didáticos e metodológicos adaptados à cultura surda e a língua de sinais, que são diferentes de uma aula destinada a alunos ouvintes. Educação inclusiva não significa apenas ofertar o acesso dos alunos às escolas ou a língua, é necessário a formação profissional específica para trabalhar com esses alunos, e, também, saber lidar com as diferenças de cada aluno e interagir de forma correta com cada um deles.

Para Vygotsky (2001), o processo de alfabetização da criança começa desde o ventre da mãe, quando recebe um nome e se inicia um diálogo afetivo entre a mãe e o feto. Consequentemente, essa alfabetização acontece muito antes de a criança chegar à escola. Todavia, quando voltamos para o processo de alfabetização e aquisição da linguagem das crianças surdas, deparamo-nos com dados apresentados por Sacks (2010), ao mencionar que 90% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes e os pais não têm nenhum conhecimento acerca da língua de sinais. Dessa forma, as crianças crescem sem ter conhecimento de sua língua natural. Em relação à importância da aquisição da língua de sinais, Sacks (2010, p. 38) destaca que:

---

<sup>11</sup> O povo surdo é o grupo de sujeitos surdos que têm costumes, história, tradições em comum e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, constrói sua concepção de mundo por meio da visão (STROBEL, 2008).

A língua deve ser introduzida e adquirida o mais cedo possível, senão seu desenvolvimento pode ser permanentemente prejudicado [...]. As crianças precisam ser postas em contato com pessoas fluentes na língua de sinais, sejam seus pais, professores e outros. Assim que a comunicação por sinais for aprendida – ela pode ser fluente aos três anos de idade –, tudo então pode decorrer: livre intercuro de pensamento, livre fluxo de informações, aprendizado da leitura e escrita e, talvez, da fala.

Devido à falta de aquisição da língua de sinais, bem como à falta de interação no ambiente familiar, as crianças surdas chegam às escolas regulares com defasagem linguística e de conhecimento do cotidiano.

Corroborando, Lacerda (2006, p. 165) destaca que, devido as consequências advindas de “questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas se encontram defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade”, o que tem levado os surdos a se tornarem copistas, como uma forma de sobreviverem dentro da escola, diante das desvantagens apresentadas para eles (GÓES; TARTUCI, 2013).

Um outro obstáculo que tem dificultado o processo de inclusão se refere à falta de comunicação entre o professor e o aluno surdo e entre o aluno ouvinte e o surdo. Conforme Lacerda (2006), a pessoa surda possui uma língua diferente, a qual o colega e o professor não conhecem de fato; assim, essa pessoa na escola é um estrangeiro que tem acesso aos conhecimentos de forma diferenciada e se mantém isolado do grupo. Mesmo que tenha um relacionamento amigável com todos na escola, essa relação não passa de informações superficiais e que “são enganosamente imaginadas por todos como satisfatórias e adequadas, e assim, por não conhecer outras experiências, só pode achar que este ambiente em que vive é bom”, no entanto, isso se mostra precário e longe de uma relação desejável para qualquer aluno (LACERDA, 2006, p. 177).

Nesse sentido, visando minimizar essa falta de interação entre os alunos surdos e pessoas que desconhecem a língua de sinais, as instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior têm contado com a presença do Intérprete da Língua de Sinais. Esse profissional tem a função de interpretar as atividades pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010), como também, de proporcionar a

inserção e a socialização dos surdos no ambiente escolar (KOTAKI; LACERDA, 2018). No entanto, apesar de esse profissional tornar os conteúdos acessíveis e oportunizar a interação social dos alunos surdos, ainda não significaria que eles estariam de fato incluídos. Lacerda (2006, p. 176) reforça que:

[...] a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros.

Portanto, tais princípios e intenções válidas do modelo de educação inclusiva têm sido questionados quando se verifica a realidade vivenciada pelos surdos sinalizantes nas salas de aula. Pesquisadores na área da educação de surdos têm revelado que a educação inclusiva tem sido somente uma mera inserção dos alunos no ambiente regular de ensino, onde eles têm experimentado situações de exclusão. E contrapondo a esse modelo educacional, têm defendido a educação numa perspectiva bilíngue como melhor caminho para que a inclusão seja, de fato, efetivada (LUCAS, 2011; CAMPELLO; REZENDE, 2014; STORTO; ROCHA; CRUZ, 2019; PEDROSA, 2019).

Contudo, também têm sido questionadas as consequências de políticas nacionais de educação, nas quais os surdos estão incluídos, mas cujos modelos são direcionados para ouvintes e criados por ouvintes, “sem qualquer participação de surdos e, portanto, sem considerar o seu modo de viver: sua cultura, sua língua, suas necessidades e seus interesses” (MACHADO, 2006, p. 49).

A respeito desse problema, Perlin e Strobel (2008) reforçam o quanto é prejudicial essa forma de pensar a educação de surdos, colocando as pessoas surdas no mesmo patamar de outras deficiências, sem considerar que possuem uma identidade linguística e cultural que os diferencia. Corroborando essa linha, Skliar (1998, p. 37) menciona que tem ocorrido uma confusão entre democracia e tratamento igualitário, pois “quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem”, na contramão da democracia, que seria o respeito às especificidades e ao ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Portanto, contrapondo-se à escola inclusiva, pesquisadores surdos e o movimento surdo<sup>12</sup> têm defendido que o ambiente escolar propício para a educação de surdos sinalizantes seria em escolas bilíngues, nas quais se permite o uso da língua de sinais como língua de instrução e se ensina a língua portuguesa com uso de metodologias para o ensino de uma segunda língua e cujo currículo contempla aspectos da cultura e da história desse povo e a metodologia é direcionada com didáticas visuais (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Isso posto, é importante ressaltarmos a diversidade desses sujeitos e, assim, compreendemos que a legislação é complexa, uma vez que sugere tanto a inserção de alunos surdos nas escolas inclusivas como em escolas bilíngues para surdos. No entanto, no ensino regular não é simplesmente a inserção de Intérprete de Língua de Sinais que faz com que os alunos surdos estejam incluídos e os problemas da inclusão educacional resolvidos, mas isso provém de como lidam com a inclusão desses sujeitos a partir do respeito aos seus aspectos linguísticos e culturais.

O princípio básico da educação inclusiva é a oferta de um ensino que leva em consideração a necessidade de recursos pedagógicos e metodológicos adequados para sua melhoria como um todo, oportunizando, assim, que todos os indivíduos aprendam juntos, no mesmo espaço, independentemente de suas diferenças na escola regular, e não somente a inserção desses alunos visando à socialização (MANTOAN, 2003).

Para Sassaki (1997), a inclusão beneficiaria a todos, permearia a aceitação das diferenças, ganhos no relacionamento entre alunos e destes com os professores, além de promover melhoria na qualidade de ensino e no desempenho educacional dos alunos. Entretanto, essas concepções responsabilizariam a escola pela inclusão e pela aceitação das diferenças, “como se a escola fosse o único lugar onde o problema pudesse ser reparado, como se esta fosse um universo paralelo capaz de resolver todos os impasses, mesmo que estes ultrapassassem seus muros” (VIEIRA, 2011, p. 163).

---

<sup>12</sup> Segundo Madalena Klein (2001, p. 1), os movimentos surdos são “entendidos como movimentos sociais articulados a partir de aspirações, reivindicações, lutas das pessoas surdas no sentido do reconhecimento de sua língua, de sua cultura.”



## 5. Considerações finais

Percebe-se que as legislações existentes, têm tido avanços na oferta de um ensino inclusivo para surdos no Brasil, entretanto, esses avanços não têm atingido qualidade de ensino inclusivo. Há vários documentos que respaldam e garantem um ensino em que a diferença linguística e cultural dos surdos deve ser considerada como direito humano linguístico, no entanto, o que observamos é pessoas dentro de órgãos educacionais no Brasil que não entendem sobre os surdos e educação para os surdos decidirem por eles e para eles.

Verificamos que para a comunidade surda alcançar uma educação de surdos que almeja, perpassa por intensas resistências e batalhas no campo político. Os ouvintes ainda precisam entender que os surdos se constituem a partir de uma língua, cultura e identidade diferente da comunidade majoritariamente ouvinte. Os surdos fazem parte de uma minoria linguística que precisa ser respeitada nesse campo de batalha que é a educação para surdos no Brasil.

Se passaram mais de 20 anos do início da inclusão de surdos no ensino regular e não há avanços significativos no ensino e aprendizagem dos alunos, mas graves relatos de exclusão. Portanto, em defesa aos teóricos acerca de uma educação bilíngue de surdos, a partir de seus lugares de fala e vivência, querem uma educação bilíngue pautada em uma perspectiva visual, linguística e cultural, sendo o modelo ideal para o ensino e integração dos surdos na sociedade.

Importante ressaltar que a educação bilíngue não é segregacionista, a comunidade surda é a favor da inclusão educacional, mas no tempo certo, após a criança surda ter adquirido sua língua, cultura, identidade e ensino básico em Libras, e onde o ensino da escrita da língua portuguesa ocorre a partir de estratégias de ensino de uma segunda língua. Somente depois do desenvolvimento cognitivo, social e educacional entre seus pares que o esse estudante estaria apto para que possa ser incluído sem grandes prejuízos mencionados ao decorrer desse artigo.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadores de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Legislação Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 85 e 86, de 17 de janeiro de 2020.** Diário Oficial da União- seção 2, nº13, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020.

BRASIL. **Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de ago. de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CAMPELLO, A. R; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 2, p. 71-92, 2014. Edição Especial. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37229>. Acesso em: 10 jun. 2023.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. *In*: LACERDA, C, B, F; SANTOS, L, F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos.** São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 37-61.

DALL'ALBA, C. SARTURI, C. A. Letras/Libras: Curso Superior Inédito da América Latina. **Revista virtual de cultura surda.** Petrópolis, n. 14, p. 1-13, set. 2014. Disponível em: <https://editoraararaazul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/1%C3%82%C2%BA%20Artigo%20para%20Revista%2014%20de%20autoria%20de%20CARILISSA%20DALL'ALBA%20e%20%20CL%C3%83%C2%81UDIA%20SARTURI.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca-Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

FENEIS. Revista da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 40, jun./ago. 2010. (ISSN 1981-4615).

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder.** 8ª edição, Rio de Janeiro, Graal, 1989.

FRIAS, E. M. A. **Necessidades educacionais especiais:** contribuições ao professor do Ensino Regular. Paranavaí: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2023.

GLADIS, P; STROBEL, K. **Fundamentos da Educação de Surdos**. Florianópolis: UFSC, 2008.

PERLIN, Gladis Terezinha Taschetto. O Ser e o estar sendo surdos: Alteridade, Diferença e Identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências do letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B.; HARISSON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (org). **Letramentos e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 35-46.

GOTTI, A. Os avanços na inclusão e os riscos da nova Política Nacional de Educação Especial. **Nova escola**, 6 nov. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19896/o-retrocesso-da-nova-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 2 set. 2021.

KLEIN, M. Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho: A constituição do surdo trabalhador. In: **24ª reunião nacional da ANPED**. São Paulo: ANPED, 2001.

KOTAKI, C. S; LACERDA; C. B. F de. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva. In: LACERDA, C, B, F; SANTOS, L, F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p. 201-218.

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cad. CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzYT537RWBNBcFc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

LUCAS, R; MADEIRA, D. Educação de Surdos: em repúdio às declarações do MEC, pesquisadores defendem bilinguismo e pedagogia surda. Revista da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 40, jun/ago, 2010.

LUCAS, R. Surdos no Planalto: quatro mil pessoas e uma agenda política intensa foram suficientes para que o centro nervoso do poder voltasse a atenção para a principal demanda dos surdos: a escola bilíngue. **Revista da Feneis**, Rio de Janeiro, n. 44, p jun./ago. 2011. Disponível em: [https://socepel.com.br/LIVRES/REVISTAS/Revista\\_Feneis\\_44.pdf](https://socepel.com.br/LIVRES/REVISTAS/Revista_Feneis_44.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

MACHADO, P. C. Integração/ inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, R. M. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: Inclusão exclusão**. Florianópolis: Ponto de Vista, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1246/3850>. Acesso em: 7 jun. 2023.

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

MASUTTI, M. L; QUADROS, R.M. CODAs brasileiros: libras e português em zonas de contato. In: QUADROS, R.M.; PERLIN, G. (org.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 238-266. Disponível em: <https://editora-arara-azul.com.br/site/ebook/detalhes/16>. Acesso: 10 jun. 2023.

ONUNNEWS. **É do Brasil “a primeira pessoa surda no alto escalão dos governos do mundo todo”**. 15 de junho de 2019.

PEDROSA, C. **Entre a inclusão e a exclusão: caminhos da educação de surdos no Brasil**. Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades, [S. l.], v. 7, n. 2, p.130-145, 2019. <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/2788>. Acesso em: 12 jun. 2023.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In Skliar (Org.) A Surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SACKS, O. Vendo Vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2010. 111

SANTANA, A. P.; CARNEIRO, M. S. C. O Processo de Avaliação da Aprendizagem do Surdo no Contexto da Escola Regular. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIN, A. P. (org). Surdez e educação inclusiva. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 55-78.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo um mundo para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SENADO NOTÍCIAS. 'Revogação' de Lula atinge decretos que já eram alvos do Senado. **Agência Senado**. Brasília, 04 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/01/04/201crevogaco201d-de-lula-atinge-decretos-que-ja-eram-alvo-do-senado>. Acesso em: 20 jun. 2023.

SILVA, T. de A. **A disciplina de Libras na formação de professores**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/474>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SILVA, V. **A Política da Diferença: Educadores-intelectuais surdos em perspectiva**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/106672>. Acesso em: 12 jun. 2023.

SKLIAR, C. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, R. M; GALLO, S. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação & Sociedade**, [S. l.] ano XXIII, n. 79, p. 39-63, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/v7B7YChmSTphsGLW5zMqxzP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

STORTO, L. J; ROCHA; L. R. M; CRUZ; G. C. Ensino bilíngue e inclusão de estudantes surdos no ensino regular: análise de uma carta aberta dos primeiros doutores surdos brasileiros em Educação e Linguística. **The Specialist**, [S. l.], v. 40, n. 3, p. 1-20, 2019. Disponível: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42558>. Acesso em: 13 abr. 2021.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

VIEIRA, C. R. Inclusão e educação de surdos: uma discussão necessária. **Polyphonia**, [S. l.], v. 22, n.1, p. 161-172, jan./jun., 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/21215>. Acesso em: 14 jun. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.