

TENSIONAMENTOS POLÍTICOS E PRÁTICAS QUE CONSTITUEM A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

*TENSIONES Y PRÁCTICAS POLÍTICAS QUE CONSTITUYEN LA EDUCACIÓN PARA SORDOS
EN BRASIL*

*POLITICAL TENSIONS AND PRACTICES THAT CONSTITUTE DEAF EDUCATION
IN BRAZIL*

Walquiria Pereira da Silva Dias¹
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda²

RESUMO: A educação de surdos no contexto brasileiro traduz avanços, principalmente no que concerne aos dispositivos jurídicos. No entanto, em aspectos práticos, a caminhada continua em direção à garantia efetiva de uma educação bilíngue. Nessa linha, esta produção é de cunho teórico e traz considerações acerca de políticas públicas, especificamente educacionais, a partir de textos legais, intuindo possibilitar reflexões sobre possíveis efeitos da legislação e de proposições políticas nas práticas da educação de surdos no Brasil. Caracteriza-se, então, como pesquisa documental, abordando documentos que inferem diretamente no tema traçado, principalmente o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. As análises são orientadas com base em discussões teóricas assentadas na arena da educação especial, da educação inclusiva e de uma educação bilíngue para surdos, apoiada em autores contemporâneos que se debruçam sobre a temática. Nesse sentido, alguns aspectos merecem ser pontuados: a legislação é importante, mas não é autossuficiente; coexistem tensionamentos entre grupos e práticas que dão visibilidade a experiências distintas (mais ou menos favoráveis). Além disso, uma valorização da participação ativa da pessoa surda nas discussões políticas e nas ações estabelecidas é primordial, contudo, a presença da Libras nos espaços educacionais, fruto de movimentos de resistência e lutas, ainda ocupa lugar limitado.

Palavras-chave: Surdos; legislação; políticas; educação bilíngue.

RESUMEN: La educación de las personas sordas en el contexto brasileño refleja avances, especialmente en lo que respecta a las disposiciones legales. Sin embargo, en los aspectos prácticos, el camino continúa hacia la garantía efectiva de la educación bilingüe. En esta línea, esta producción es de carácter teórico y trae consideraciones sobre políticas públicas, específicamente educativas, a partir de textos legales, con el objetivo de posibilitar reflexiones

¹ Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (PPGEES/UFSCar) e Mestra em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Tradutora e intérprete de Libras da UFMA e professora-intérprete vinculada à Secretaria de Educação do município de São José de Ribamar (SEMED/SJR).

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora Associada II da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

sobre posibles efectos de la legislación y las propuestas políticas sobre las prácticas de educación de sordos en Brasil. Se caracteriza, entonces, como investigación documental, abordando documentos que infieren directamente el tema planteado, principalmente el Decreto nº 5.626, de 22 de diciembre de 2005, la Política Nacional de Educación Especial en Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008) y la Ley nº 14.191, del 3 de agosto de 2021. Los análisis se orientan a partir de discusiones teóricas sustentadas en el ámbito de la educación especial, la educación inclusiva y la educación bilingüe para sordos, apoyadas en autores contemporáneos que se centran en el tema. En este sentido, merecen destacarse algunos aspectos: la legislación es importante, pero no es autosuficiente; conviven tensiones entre grupos y prácticas que dan visibilidad a diferentes experiencias (más o menos favorables). Además, valorar la participación activa de las personas sordas en las discusiones políticas y acciones establecidas es fundamental, sin embargo, la presencia de Libras en los espacios educativos, resultado de movimientos y luchas de resistencia, aún ocupa un lugar limitado.

Palabras clave: Sordo; legislación; políticas; educación bilingüe.

ABSTRACT: Deaf education in the Brazilian context has seen progress, especially in terms of legal provisions. However, in practical terms, the path towards effectively guaranteeing bilingual education continues. In this sense, this work is theoretical and presents considerations about public policies, specifically educational policies, based on legal texts, with the aim of enabling reflections on the possible effects of legislation and political proposals on deaf education practices in Brazil. It is characterized, then, as documentary research, addressing documents that directly infer the theme outlined, mainly Decree No. 5,626 of December 22, 2005, the National Policy on Special Education from an Inclusive Perspective (Brazil, 2008) and Law No. 14,191, of August 3, 2021. The analyses are guided by theoretical discussions based on the arena of special education, inclusive education and bilingual education for deaf people, supported by contemporary authors who focus on the theme. In this sense, some aspects deserve to be highlighted: legislation is important, but it is not self-sufficient; tensions coexist between groups and practices that give visibility to different experiences (more or less favorable). Furthermore, valuing the active participation of deaf people in political discussions and established actions is essential. However, the presence of Libras in educational spaces, as a result of resistance movements and struggles, still occupies a limited place.

Keywords: Deaf people; legislation; policies; bilingual education.

1 Situando a proposta

As políticas públicas direcionadas aos surdos no Brasil são balizadas por uma legislação constituída no cerne das políticas inclusivas. Esse movimento institui-se com vistas à acessibilidade por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Após a Libras ser reconhecida como meio de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436/2002, documentos mais específicos foram publicados para reforçar o direito linguístico via língua de sinais, entre eles o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 12.319/2010, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146/2015, a Lei nº 14.191/2021, que incluiu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, um capítulo sobre a educação bilíngue de surdos, e, mais recentemente, a Lei nº 14.704/2023.

É notório que, no campo jurídico, a comunidade surda brasileira tem um amplo amparo legal. Nessa direção, este escrito apresenta ponderações acerca de políticas públicas,

especificamente educacionais, considerando os textos legais, de modo a possibilitar reflexões sobre possíveis efeitos da legislação nas práticas da educação de surdos no Brasil. Dessa forma, configura-se enquanto uma pesquisa documental, cujas análises buscam um entrelaçamento com discussões teóricas que emergem no campo da educação especial, da educação inclusiva e da educação bilíngue para surdos.

Nesse sentido, é imprescindível um resgate histórico e colocações assertivas sobre a educação de surdos, considerando diferentes momentos e propostas. Afinal, cada época carrega consigo aspectos sociais, econômicos e políticos que constituem diferentes concepções sobre determinado objeto.

Para tal, neste artigo, nosso objetivo centra-se em refletir sobre aspectos das políticas públicas relativas à inclusão escolar e à educação de surdos, a partir da legislação, visando apontar possíveis efeitos nas práticas da educação de surdos no país. Assim, será discutido, inicialmente, o direcionamento das políticas públicas de inclusão e o lugar ocupado pela educação de surdos nesse cenário, para em seguida explicar sobre as políticas específicas voltadas para a educação de surdos e os modos como estas duas esferas - educação inclusiva e educação de surdos - dialogam ou não no contexto atual. A partir dessa contextualização, o foco recairá sobre o lugar ocupado pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto das políticas e da educação bilíngue de surdos, para então serem tecidas algumas considerações que seguem problematizando a temática.

2 A educação de surdos no bojo da educação inclusiva

O movimento inclusivo tem se estabelecido, historicamente, por um conjunto heterogêneo de elementos, do qual faz parte a organização de uma legislação específica. Nesse sentido, é interessante melhor compreender práticas sociais que influenciaram os documentos oficiais e, ao mesmo tempo, que têm sido influenciadas por eles. A perspectiva inclusiva, portanto, convida-nos a olhar para a reorganização social e para as ações políticas direcionadas às minorias, consideradas aqui não pelo aspecto quantitativo, mas pelo desfavorecimento sociopolítico.

Assim, pensemos acerca da pessoa com deficiência e de outros sujeitos público alvo da educação especial (PAEE). Se olharmos para a história da educação especial, diretamente implicada nas ações da chamada educação inclusiva, trilhamos momentos e perspectivas distintas em relação a esse público em nossa sociedade. Kassar e Rebelo (2018) apresentam diferentes abordagens do campo no Brasil, do final do século XX ao início do século XXI, trazendo análises acerca do deslocamento das políticas direcionadas às pessoas com deficiência em governos distintos. É notório que os feitos governamentais no âmbito da educação especial são perpassados por propostas econômicas e políticas norteadoras dos respectivos governos e refletem vieses diante do público a que se destinam.

Esse processo é singularizado por uma discussão constante sobre a situação de inclusão/exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2011), inclusive no espaço escolar. Se em um primeiro momento, o indivíduo com deficiência não possuía o direito à educação, hoje, nos vemos diante de uma realidade em que esse direito se dá no âmbito do ensino comum, direito balizado juridicamente, que ampara políticas educacionais direcionadas à pessoa com deficiência e a outros sujeitos. Portanto, a perspectiva de educação inclusiva trabalha na conjuntura de equidade e garantia de condições para que o processo educativo ocorra com qualidade e, no

caso das pessoas com deficiência, tem como um dos principais documentos orientadores a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008).

A compreensão dessa conjuntura contribui para observarmos pressupostos legais da educação de surdos, uma vez que esse público está amparado pelas discussões das políticas inclusivas, objetivando uma educação bilíngue e sob a égide dos direitos linguísticos. No entanto, os textos que tratam da educação de surdos no Brasil revelam tensionamentos e contradições geradas por diferentes orientações legais e grupos de interesses. Dito de outra maneira, é possível identificar pelo menos dois movimentos discursivos: um orientado por uma concepção que pauta a educação de surdos no interior do ensino comum em escolas inclusivas, justamente o que propõe a PNEEPEI (Brasil, 2008), e outro que defende uma educação de surdos que seja bilíngue com escolas estruturadas para esse objetivo.

A partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, a proposta de educação de surdos passa a ser norteadada por uma perspectiva bilíngue, tendo a Libras como língua de instrução (nomeada como primeira língua - L1) e meio primordial nas relações sociais e o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2). Além disso, nesses documentos, os ambientes escolares são orientados a garantir profissionais com formação na área (professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras, professores de Libras e instrutores surdos) e que demais participantes da dinâmica escolar possam se comunicar em Libras com os discentes surdos. Esses fatores exigem escolas organizadas em uma perspectiva bilíngue, maneira distinta da escola comum, que tradicionalmente se organiza como espaço monolíngue de ensino.

Já na proposta da PNEEPEI (Brasil, 2008), a ênfase ao ensino bilíngue é menos clara e os pressupostos da educação inclusiva são priorizados. Na prática, abre possibilidades de diferentes estruturas educacionais para pessoas surdas, mas a Libras vai aparecer com um caráter mais instrumental, sem a ênfase de comparecer como língua de instrução. Segundo a PNEEPEI (Brasil, 2008), a educação de surdos deve ocorrer nas escolas comuns, uma vez que a proposta é incluir, é propiciar um ambiente que seja de acesso a todos. De acordo com esse documento:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. (Brasil, 2008, p. 17)

Como podemos observar, a educação bilíngue está resumidamente proposta a partir da presença de duas línguas, com atendimento garantido por meio do tradutor e intérprete de Libras, em salas comuns, cuja língua de instrução é o português. Dito de outra maneira, não há diferenciação quanto às singularidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino, ou seja, considera-se que o aluno surdo em qualquer idade e em qualquer nível escolar pode acompanhar as práticas pedagógicas em processo tradutório. Estudos acompanhando estudantes surdos indicam que crianças pequenas, filhas de pais ouvintes, em fase de aquisição de Libras, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, frequentemente, não têm

condições de acompanhar os processos tradutórios, apontando para a fragilidade dessa orientação de forma generalizada para os estudantes (Lacerda, 2009).

Além disso, na PNEEPEI (Brasil, 2008), não são citados os profissionais específicos presentes no Decreto 5.626/2005, tais como professor bilíngue, professor de Libras e instrutor surdo, ou ainda, especificações quanto ao ensino da Libras para os participantes da dinâmica escolar e a garantia de interação com outros surdos, já que essas orientações compõem o texto condicionadas - 'se possível' - sem exigência de obrigatoriedade.

Diante das diferenças discursivas e textuais, Lodi (2013) realiza uma análise comparativa do Decreto 5.626/2005 e da PNEEPEI (Brasil, 2008), apontando que a PNEEPEI (Brasil, 2008) tem um caráter excludente em relação aos estudantes surdos, por desconsiderar questões necessárias a sua educação, que podem refletir na qualidade do ensino oferecido a esses alunos em salas comuns de escolas inclusivas. A autora justifica essa faceta por ser um documento construído nos meandros da democratização da educação no Brasil e buscar amparar todas as pessoas com deficiência no panorama da inclusão. Os debates relativos à educação especial criticavam fortemente o modelo de escolas especiais e reivindicavam o acesso à educação pública de qualidade (Mendes, 2010). Nessa direção a PNEEPEI (Brasil, 2008) traduz a obrigatoriedade de os sistemas escolares repensarem suas estruturas e concepções frente à educação, em direção a uma política de inclusão escolar - a escola comum é convocada a preparar-se para receber todo e qualquer aluno.

Vale destacar que a PNEEPEI (Brasil, 2008) precisa ser questionada, mas não pode ser mencionada como um documento que não acrescenta ações à educação de surdos no país, haja vista que vem impelir discussões em prol de políticas inclusivas e põe no mapa dos debates a importância da língua de sinais para estudantes surdos. É certo que cada grupo amparado pela proposta da política possui interesses e discussões singulares que precisam ser esmiuçadas e refletidas para serem pensadas práticas pedagógicas mais condizentes e eficazes aos microcontextos.

As políticas não são simplesmente ideacionais ou ideológicas, elas também são materiais. As políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática, mas algumas mais do que outras estreita a gama de respostas criativas. [...]. Esses textos não podem ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para ação - colocados "em" prática - em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 26).

Nessa linha, coadunamos com a perspectiva de que as políticas educacionais devem ser pensadas em contextos situados, que levem em consideração os agentes, as realidades práticas, as tecnologias e os recursos. Assim, questionamos: quais os efeitos da PNEEPEI (Brasil, 2008) em termos práticos para educação de surdos?

Lodi (2013) traça alguns questionamentos que merecem ser mencionados e que nos permitem avançar em nossa problematização: a) Qual o papel da Libras, no documento?; b) Qual a função do tradutor e intérprete de Libras (TILS) diante de outros profissionais?; e c) Qual a formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE), que também implica no atendimento aos estudantes surdos? A seguir, com apoio nas ideias da referida autora, teceremos considerações que visam esclarecer tais pontos, e ao mesmo tempo ampliar o debate.

Sobre o papel da Libras, já pontuamos o caráter instrucional atribuído a ela no contexto das práticas pedagógicas, uma vez que não aparece sendo prestigiada nos espaços de aquisição cultural e é tratada como ferramenta de instrução, de ensino. Ou seja, persiste uma presença dessa língua, que ao mesmo tempo que é prestigiada, não é considerada em toda a sua potencialidade, configurando assim, ao mesmo tempo um desprestígio.

No que diz respeito ao TILS educacional, e às indagações acerca de seu papel, nos documentos não há clareza daquilo que se espera em relação a sua atuação e, na prática, podem ocorrer tensões entre a posição do professor regente e a do intérprete no âmbito da sala de aula no que se refere às responsabilidades diante dos discentes surdos (Martins, 2008; Dias, 2018).

Em relação à formação de professores que atuam no AEE³, destacamos a tendência formativa para um professor multicategorial, no intuito de dar conta de todo o público atendido, o que traduz uma gama de conhecimentos e habilidades para um atendimento com qualidade (Oliveira; Prieto, 2020). Ocorre que, uma formação aprofundada em todas as áreas requer tempo, cursos formativos, investimentos públicos e individuais que tornam complexa essa necessidade. Um professor multicategorial teria condições trabalhistas e formativas para dar conta de toda demanda no contexto do AEE?

Esse questionamento propõe refletir sobre a pluralidade de experiências advindas de concursos e processos seletivos, no contexto brasileiro, que autorizam cargos para atuação no AEE como grande área, portanto, profissionais que atendam a todos os tipos de discentes com deficiências. No que se refere à educação de surdos, ratificamos sobre a necessidade do professor do AEE ter domínio da Libras, uma vez que será responsável por interagir, em Libras, com o estudante surdo, pelo ensino de Libras e pelo ensino de língua portuguesa como segunda língua, no atendimento a grande parte dos estudantes surdos que frequentam o AEE (Sperb; Thoma, 2012). A PNEEPEI (Brasil, 2008) não faz menção às características específicas desse professor e ficar alheio a essa especificidade pode gerar problemas importantes no atendimento oferecido aos estudantes surdos.

Essas orientações permitem-nos problematizar a formação dos profissionais que atuam no AEE com estudantes surdos e questionar quanto às competências para o ensino de Libras como L1 e de português como L2 a serem exigidas, já que não estão suficientemente claras na legislação. Faz-se necessário ainda sinalizar que esses espaços têm sido utilizados como salas de reforço das atividades escolares e como complementação do ensino comum dada a ausência de ações que gerem aprendizagem efetiva no contexto da sala regular (Lodi; Lacerda, 2015). Para Abreu e Santos (2023), conhecer as línguas é um passo, mas não o suficiente, tendo em vista a necessidade de competências didáticas para atender os surdos de forma especializada. As autoras destacam ainda a importância da parceria com professores surdos no contexto do AEE, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e identitário dos discentes. Esse aspecto não está proposto na PNEEPEI (Brasil, 2008), ainda que reconheça a relevância de convivência entre pares surdos no ambiente escolar.

Os efeitos da PNEEPEI (Brasil, 2008) para educação de surdos tem materializado situações caracterizadas pela presença de um maior número de estudantes surdos, maior disponibilidade de profissionais com formação na área, maior número de tradutores e

³ De acordo com a PNEEPEI (2008, p. 17), “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado [...]”. A Resolução CNE/CEB, nº 4/2009 determina que “[...] o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (Brasil, 2009, art. 12).

intérpretes de Libras, organização de projetos de ensino de Libras para a comunidade escolar e presença de professores e instrutores surdos no quadro de profissionais da escola. Contudo, essa não é uma condição generalizável, considerando que a PNEEPEI (Brasil, 2008) também favorece que as redes de ensino ofereçam uma organização escolar em que a Libras compareça apenas de forma instrumental, submetida à língua portuguesa, com ocorrência de estudantes surdos isolados nas salas de aulas comuns, sem contato com outros surdos, tendo o TILS educacional como único sujeito de interação, quando há, na escola, a disponibilidade desse profissional. A esse quadro soma-se ainda o descompromisso de alguns professores regentes com o processo educacional desses alunos, transferindo para os intérpretes a responsabilidade pedagógica. Essa dinâmica, que é a vigente na maior parte do território nacional, tem colaborado para altas taxas de atraso e evasão escolar desse público (Da Silva; Dore, 2016).

A educação de surdos, portanto, na perspectiva de uma educação inclusiva proposta pela PNEEPEI (Brasil, 2008), garante o acesso aos espaços escolares, mas não tem garantia de acesso ao currículo, às relações sociais, a uma participação ativa na dinâmica escolar, a partir de um ambiente de fato bilíngue e cultural. Assim, essa pauta progressista e de forte interesse social, em alguns momentos, colide com as necessidades da comunidade surda.

3 É pela língua, mas também para além dela: uma proposta inclusiva bilíngue

A perspectiva bilíngue que perpassa o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), diferente da PNEEPEI (Brasil, 2008), trata a surdez como uma questão sociocultural. Nesse viés, o surdo precisa ser considerado para além da correlação de duas línguas, como sujeito possuidor de uma subjetividade que emerge a partir de diferenças identitárias, culturais, afetivas e sociais (Tostes; Lacerda, 2020).

O Decreto nº 5.626/2005 traz como temas centrais: a inclusão da Libras como disciplina obrigatória na grade curricular dos cursos de Fonoaudiologia e de formação de professores e como disciplina optativa nos demais cursos superiores e profissionais; formação de profissionais específicos (professor de Libras, instrutor de surdo, professor bilíngue e tradutores e intérpretes de Libras); uso e difusão da Libras e da língua portuguesa nos espaços educacionais; direito à educação; direito à saúde; e o papel do poder público e empresas concessionárias de serviços públicos no uso e difusão da Libras.

O documento em questão traz orientações que tomam o surdo em setores sociais mais amplos, que não somente a educação. A ótica de inclusão que permeia a educação de surdos é social (Lodi, 2013; Lodi; Albuquerque, 2016), possibilitada a partir de diferentes ambientes escolares:

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

- I - escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras -

Língua Portuguesa. (Brasil, 2005).

Além disso, o Decreto prevê o ensino de língua portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos, em qualquer nível de ensino, o que aponta para necessidade da presença de professores bilíngues nas séries iniciais para ensino da língua portuguesa, e a continuidade da presença desse profissional nos demais níveis. Assim, abrem-se possibilidades para espaços bilíngues pensados no desenvolvimento cultural e linguístico da pessoa surda, sendo que a educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental deverão ocorrer com professores bilíngues, tendo a Libras como língua central das interações em sala (língua de instrução) e em todo espaço escolar. No caso dos anos finais do ensino fundamental, ensino médio e educação profissional, a língua de acesso continua sendo a Libras, porém por meio da atuação de tradutores e intérpretes de Libras.

As alternativas de escolarização contidas no Decreto são frutos das discussões e propostas dos movimentos sociais para/de surdos, intuindo propiciar uma reorganização do espaço escolar em prol de uma educação de qualidade para pessoas surdas e com deficiência auditiva⁴. Já em 1999, no documento “A Educação que nós surdos queremos” (FENEIS, 1999) questões relativas a diferentes modos de organização das escolas estão presentes (Thoma; Klein, 2010).

Diante de um aparato legal, poderíamos afirmar que ações para uma educação bilíngue para surdos estariam garantidas. No entanto, apenas a presença da legislação não é garantia para mudanças nos espaços escolares, pois requer mudanças estruturais e concepções que se imponham diante de paradigmas enraizados (Martins; Lacerda, 2016). Para Lodi e Albuquerque (2016, p. 31):

Uma mudança das condições educacionais aos alunos surdos, que realmente contemple a diferença linguística e cultural que os constitui, deve converter-se em práticas escolares que priorizem a língua de sinais e a participação de adultos surdos em todo processo educacional, condição única para se garantir uma educação em equidade e socialmente inclusiva aos nossos estudantes surdos.

No entanto, reiteramos que a legislação por si só não garante os avanços. Vivemos em um país em que os documentos legais possuem força dúbia: emergem para garantir um direito advindo de práticas recorrentes ou anseios dos grupos sociais, mas não asseguram suporte financeiro ou sanções àqueles que não cumprem o que está previsto na legislação. Assim, de um lado, aqueles que não concordam ou não desejam seguir o que está presente nos documentos legais podem apenas não agir, manter-se em inércia, sem alterar práticas ineficientes que se apresentam há tempos. De outro lado, aqueles que desejam seguir a legislação, tais como grupos sociais que lutam pelos direitos das minorias, estudiosos da área ou gestores públicos, desdobram-se em busca de recursos financeiros e demais apoios necessários para implantar em suas realidades ações que culminem em práticas de educação bilíngue de surdos. Mas, as tensões no campo nem sempre favorecem a implementação daquilo que está previsto na legislação e os

⁴ Lembrando que a PNEEPEI (BRASIL, 2008) abrange os surdos como um grande grupo, não fazendo distinções entre os diferentes grupos de surdos. O Decreto traz uma diferenciação entre surdos e deficientes auditivos. A Lei nº 14.191/2021 especifica como parte do público que ampara: surdos, surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas.

cidadãos são instados com frequência a buscar em ações judiciais o cumprimento da lei.

Ao se pronunciar sobre a inclusão escolar na escola pública, o Poder Judiciário não inova em matéria legislativa ou orçamentária, não usurpa função constitucional que não é sua, nem atua de forma espontânea. Pelo contrário, age após provocação por meio de uma ação judicial e decide de modo a sanar omissões ou inércias do Poder Público, que contrariam expressamente normas legais existentes, na defesa do direito fundamental da pessoa com deficiência à escolarização (Agrelos; Carvalho; Nozu, 2021, p. 216).

Garantir a efetivação dos direitos postos por lei está atrelado a um sistema mais amplo, uma engrenagem que move política, economia, relações sociais, jogos de interesses e gestão. Portanto, as determinações impostas pelo Decreto nº 5.626/2005 estão inseridas, por exemplo, em um determinado governo, com determinadas pessoas exercendo cargos de gestão (com suas respectivas ideias acerca da educação de surdos), em um contexto econômico específico, que determinam uma série de condições.

Pensar a consolidação de uma educação bilíngue requer mudanças minuciosas, desde a formação de diferentes profissionais (professor bilíngue, professor de Libras, instrutor surdo, tradutor e intérprete de Libras, além da formação para o atendimento a esse público específico aos professores regentes) até a construção de uma concepção de escola bilíngue, bastante diferente da escola monolíngue que hoje conhecemos.

A importância de um ensino bilíngue para surdos vai além da adoção de duas línguas, sendo a Libras como L1 e o português como L2. Dall'Alba (2020) menciona como fatores a serem considerados: reconhecimento cultural, aspectos linguísticos, perspectivas educacionais, terminologias, questões legais, políticas, relações de poder, aspectos familiares e identitários. Todos esses elementos são levados em conta para se pensar uma educação bilíngue para as pessoas surdas, fundamentada no reconhecimento linguístico e cultural.

A escrita de Dall'Alba (2020) chama aos debates o lugar de fala, seja da autora (por ser surda), seja das narrativas acerca das experiências de pessoas surdas diante das situações educacionais a que foram expostas e os reflexos na constituição do ser surdo. As vivências descritas pela autora questionam a medicalização em torno da surdez e vêm, justamente, ratificar a necessidade de uma educação bilíngue para pessoas surdas norteada por mudanças sociais. Segunda a pesquisadora:

Os estudos linguísticos de Libras, na atualidade, têm mostrado a relevância de afirmar que o ambiente linguístico mais importante para os surdos é aquele em que eles podem se expressar em sua primeira língua, o que tem consequências para as políticas linguísticas que envolvem a Libras. Isso implica, ainda, em uma mudança social, pois a língua é utilizada, primeiramente, em situações autênticas de interação entre pessoas (Dall'Alba, 2020, p. 112)

Portanto, propiciar uma escola bilíngue para surdos não se limita à garantia de um espaço específico e o acesso à Libras. O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue para Surdos – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (Brasil, 2014) leva em

consideração os fatores citados anteriormente para chegar em metas e recomendações direcionadas por aspectos políticos, linguísticos e socioculturais. Assim, a inserção da Libras nos espaços bilíngues é considerada para além de aspectos meramente comunicativos, mas sob o viés social, a partir de experiências visuais diversas que demarcam identidades.

É por essas questões que, diante das dificuldades para instaurar e democratizar escolas bilíngues de surdos, a proposta da educação inclusiva bilíngue para surdos tem encontrado caminhos em projetos com escolas polos (Lacerda et al, 2016), ou seja, uma proposta de reorganização dos espaços de escolas comuns, que permita a estruturação, além das salas comuns, de salas cuja língua de instrução seja a Libras, mais adequadas às necessidades dos estudantes surdos (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), salas com a presença de alunos surdos e ouvintes, tradutores e intérpretes de Libras e professores regentes atentos às especificidades dos estudantes surdos e ouvintes (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e salas organizadas para o ensino de Libras – como primeira língua para estudantes surdos e como segunda língua para toda comunidade escolar ouvinte.

No caso das salas cuja língua de instrução é a Libras, essa língua será ministrada como L1 e, por meio dela, será trabalhado o conjunto dos conteúdos escolares, sob a regência de professores bilíngues (pedagogos bilíngues, surdos ou ouvintes). As aulas organizadas para o ensino de Libras podem ser ofertadas por professores bilíngues, professores de Libras e instrutores surdos com a metodologia adequada para os diferentes públicos: surdos (L1) e ouvintes (L2), considerando ainda a idade e interesse de cada conjunto de estudantes e demais participantes da comunidade escolar (familiares, professores, funcionários, comunidade em geral, entre outros). Para a realização da proposta, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental podem ainda ser reorganizados em forma de ciclos, conforme possibilitado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Brasil, 1996, art. 23).

Essas alternativas de educação bilíngue possibilitam uma convivência grupal, um espaço de intersubjetividade e constituição de um “nós” que estabelece laços no campo educacional a partir de interações linguísticas e culturais. Diferentemente, as interações fora do grupo reforçam práticas marginalizadoras, com base em um modelo biomédico, para o qual a responsabilidade pelos insucessos da inclusão pode recair sobre as limitações sensoriais dos discentes.

Mais recentemente, a legislação da educação de surdos brasileira ampliou-se, entrando em vigência a Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, alterando a LDB (Brasil, 1996) para dispor sobre a modalidade da educação bilíngue de surdos. Para o referido documento, entende-se por educação bilíngue:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, art. 2º).

Como podemos notar, a educação bilíngue enquanto modalidade pode ocorrer em espaços educacionais diversos, entre eles, a escola comum, na qual a educação inclusiva é o mote. No entanto, como estamos sempre frisando não se trata apenas da estrutura, uma

adaptação dos ambientes, mas de uma mudança no status da língua de sinais e nas concepções discursivas da comunidade escolar em relação à Libras e ao sujeito surdo, tendo em vista o direito linguístico educacional. Martins e Lopes (2024) apontam a urgência de uma mudança epistemológica nas políticas governamentais macroeconômicas e culturais que rompam com práticas normalizadoras, as quais insistem em colocar os surdos à margem, em prol de um currículo que reforça uma in/exclusão.

Interessante mencionar também, conforme o trecho da Lei nº 14.191/2021 citado anteriormente, o reconhecimento das diferenças de sujeitos surdos, retomando a ideia de Tostes e Lacerda (2020) acerca dos surdos como sujeitos bilíngues a partir do linguístico e de um todo biopsicossocial que compõe as subjetividades e as diferentes experiências.

A Lei nº 14.191/2021 centra na organização de uma ‘modalidade de ensino’ específica para os surdos. Contudo, a dotação de recursos, estratégias de formação, recursos tecnológicos e a estrutura necessária para que as escolas/classes se materializem permanecem incertas, indicando que os desafios para alcançar a almejada educação bilíngue de surdos permanecem. E ainda: não fica claro em que implica o acréscimo do Capítulo V-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2021)⁵ e o que significa a ‘Educação Bilíngue de Surdos’ ser uma modalidade específica. Implica que as questões da educação de surdos serão tratadas em um âmbito próprio, dissociado da Educação Especial? As modalidades ‘Educação Bilíngue de Surdos’ e ‘Educação Especial’ mantêm que tipo de relação entre si? São questões importantes a serem enfrentadas e a forma de condução escolhida nas esferas políticas e de investimento público impactará nas práticas educacionais (Lacerda; Sousa, 2023).

Outra determinação da Lei nº 14.191/2021 é que a União deverá apoiar técnica e financeiramente a educação bilíngue no intuito de:

- I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;
- III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado. (Brasil, 2021, art. 3º)

Esses objetivos, que devem nortear programas de ensino e pesquisa, chamam para discussão embates recorrentes. O fortalecimento das práticas socioculturais e da Libras depende de ações mais amplas da sociedade envolvendo ações culturais, do setor de serviços, empregabilidade muito além das ações educacionais. Em relação aos programas de formação de pessoal qualificado, o desenvolvimento de currículo e a publicação de material didático bilíngue podemos ver a expressão de pautas amplas, que se não forem suficientemente discutidas e detalhadas, podem ser ‘atendidas’ de forma simplista. A área, por ser recente, precisa se apoiar

⁵ Capítulo que trata da Educação Especial e da formação de professores para esse fim, além da garantia do cumprimento da obrigatoriedade de ensino com a criação de formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

em pesquisas que revelem prioridades e lacunas a serem alcançadas de modo a efetivamente fazer avançar a educação de surdos. Todo esse cenário depende de investimentos públicos para consolidar as propostas e, ainda que as temáticas estejam no corpo da lei, não garantem necessariamente a dotação de aportes adequados para que as ações se realizem.

Além disso, é importante destacar que nos últimos 25 anos os avanços da educação de surdos no país vieram no bojo dos avanços das políticas de educação especial. Não nos parece que a desvinculação da educação bilíngue de surdos da educação especial possa efetivamente trazer ganhos, diferentemente de um cenário de diálogos e parcerias. A divisão dos movimentos sociais em pequenos grupos, com pautas muito específicas, historicamente, mostra-se equivocada para os avanços de direitos (Haider, 2019).

Quando se olha ao redor, as políticas públicas em nosso país são ainda frágeis, com pouco prestígio e investimento. A história tem indicado que a luta pela participação de todos na sociedade não é algo consolidado, mas algo a ser conquistado, processualmente, por meio do movimento dos grupos menos prestigiados e isso não é diferente em relação à educação de surdos.

4 Finalizando, por ora!

Tecemos algumas considerações para encerrar este texto. Ainda que estejam em voga temáticas como a humanização, o reconhecimento da diferença, a importância dos movimentos sociais e a existência de uma legislação, a educação inclusiva ainda ocupa um lugar na margem social, um lugar que vem avançando paulatinamente. Aos poucos tem sido construído um acúmulo necessário de conhecimento, visando melhor atender ao PAEE na escola comum e em iniciativas para propiciar uma educação bilíngue para surdos. A escola pública vem aprendendo a lidar com a diferença, com acertos e erros, e a legislação tem impulsionado práticas que, em alguma medida, têm atendido a esse público. Nos últimos anos o acesso do PAEE ao ensino superior vem crescendo fortemente [dobrando em 2018 (28.927) em relação a 2011 (16.719)] (INEP, 2020), indicando acertos no campo da educação básica, que merecem ser conhecidos e ampliados.

No que se refere à educação de surdos, sabemos que os avanços são notórios, mas o caminho não é único, gerando tensionamentos entre diferentes grupos de interesses e a partir de óticas documentais e políticas distintas. É necessário um olhar crítico para o processo de in/exclusão, situado nas complexidades de um sistema político e econômico que legitima a desigualdade social. Como afirma Mendes (2006), não bastam os argumentos ideológicos e românticos. As políticas públicas em geral apresentam fissuras, não somente as políticas direcionadas às pessoas surdas. Enfim, as diferentes concepções e ações não se excluem ou se sucedem, mas aparecem de acordo com embates discursivos e relações de poder, coexistem e consolidam a arena da educação de surdos no Brasil.

Para finalizar, mas sem pretensão de esgotar a discussão, o processo de in/exclusão (Veiga-Neto; Lopes, 2011) caracteriza uma conjuntura de constante embate. Ratificamos que, diante das várias experiências das pessoas surdas, das famílias e dos profissionais que atuam na área, não há modelos prontos, mas possibilidades mais ou menos favoráveis a determinados contextos. Escolas de surdos são organizadas em municípios de grande porte, por exemplo, e o convívio entre usuários da Libras se mostra fundamental. Contudo, como organizar escolas de surdos em cidades pequenas? A presença de estudantes surdos nas classes comuns

acompanhados de intérpretes tem revelado ampliação do acesso ao conhecimento, mas ao mesmo tempo uma miríade de problemas a serem enfrentados (Martins; Lacerda, 2016), ou seja, a resistência e os embates seguem sendo necessários.

Como profissionais que atuam no âmbito da educação de surdos, não podemos ficar alheias à necessidade de rupturas. A presença da Libras na escola é fruto de um movimento de resistência e de lutas, mas ainda ocupa um lugar limitado, uma vez que é utilizada, geralmente, como língua de instrução para as pessoas surdas. Existem ações de projetos aplicados em algumas situações, expandindo para a comunidade em geral, no entanto não abrange o mesmo lugar de prestígio que a língua portuguesa.

Assim, uma possibilidade seria olhar para práticas de educação de surdos, que apesar de todos os reveses apontados, produzem boas experiências. Alçar práticas que a comunidade surda reconhece como promissoras e a partir delas investigar as formas de condução, o lugar ocupado pela Libras, a formação de professores, a composição do corpo técnico, os materiais didáticos utilizados, para então identificar caminhos possíveis a serem seguidos.

Dessa forma, poderiam emergir práticas que permitam novas vivências e interações, a partir das experiências de diferentes realidades que não tenham a deficiência como mote, mas realidades culturais e modos de viver diversos; além da valorização da participação social da pessoa surda.

Referências

Abreu, T. M.; Santos, L. F. Atendimento educacional especializado para surdos: formação e atuação de profissionais. *Revista Cocar*, Belém, Edição Especial, n. 19, p. 1-19, 2023.

Agrelos, C. S. T.; C. C. Carvalho, C.; Nozu, W. C. S. Direito Humano à Inclusão Escolar: da previsão à judicialização. In: Nozu, W. C. S.; Preussler, G. S. (orgs.). *Educação, direitos humanos e inclusão*. Curitiba: Íthala, 2021. p. 217-219.

Ball, S. J; Maguire, M.; Braun, A. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

Brasil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

Brasil. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

Brasil. *Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010*. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

Brasil. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

Brasil. *Lei nº 14.191, de 03 de agosto 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

Brasil. *Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023*. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm. Acesso em: 12 fev. 2024.

Brasil. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Superior 2011 a 2018*. Brasília: Inep. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 17 fev. 2024.

Brasil. *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue para Surdos – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. 2014. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3120077/mod_folder/content/0/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 19 nov. 2022.

Brasil. *Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 nov. 2024.

Da Silva, I. M. de A.; Dore, R. A evasão de estudantes com deficiência na rede federal de educação profissional em Minas Gerais. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 54, p. 203-214, 2016.

Dall'Alba, C. *Políticas Públicas da Escola Helen Keller: implementação da Libras, documentos e narrativas*. 2020. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2020. 230f.

Dias, W. P. S. *Travessias e resistências: práticas de subjetivação do sujeito tradutor e intérprete de Libras/Língua Portuguesa nos documentos oficiais*. 2018. 125 f. Dissertação – Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

Feneis – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. *A Educação que nós surdos queremos*. Documento elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre/RS: UFRGS, 1999. (Texto digitado).

Haider, A. *Armadilha de identidade: raça e classe nos dias de hoje*. São Paulo: Veneta, 2019.

Kassar, M. C. M.; Rebelo, A. S. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018.

Lacerda, C. B.F. *Intérprete de LIBRAS: em atuação na educação infantil e no ensino*

fundamental. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação/FAPESP, 2009.

Lacerda, C. B. F.; Santos, L. F.; Lodi, A. C. B.; Gurgel, T. M. A. Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In: Lacerda, C. B. F.; Santos, L. F.; Martins, V. R. O. (org). *Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

Lacerda, C. B. F.; Sousa, C.T.R de. Educação Bilíngue de Surdos: tensões no campo da Educação Especial. In: Rebelo, A. S.; Martins, B. Amaral; Guimarães, D. N. (orgs.). *Políticas e práticas educacionais em perspectiva inclusiva*. Rio de Janeiro: Encontrografia Editora, ANPED, 2023.

Lodi, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.39, n. 1, p. 49-63, 2013.

Lodi, A. C. B.; Albuquerque, G. K. T. S. Sala Libras língua de instrução: inclusão ou exclusão educacional/social. In: Lacerda, C. B. F.; Santos, L. F.; Martins, V. R. O. (org). *Escola e Diferença: caminhos para educação bilíngue de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

Lodi, A. C. B.; Lacerda, C. B. F. Formação de professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação. *Educação e Filosofia*, v. 29, n. especial, p. 279-299, 2015.

Martins, V. R. O. *Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re) criações do sujeito*. (Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 2008.

Martins, V. R. O; Lacerda, C. B.F. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 21, p. 163-178, 2016.

Martins, V. R. O.; Lopes, M. C. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além acessibilidade”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 54, p. 1-19, 2024.

Mendes, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-559.

Mendes, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

Oliveira, A. A. S.; Prieto, R. G. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, 2020.

Sperb, C. C.; Thoma, A. S. Atendimento educacional especializado (AEE) e Educação de surdos. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, v. 14, n. 25, p. 52-66, 2012.

Thoma, A. S.; Klein, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação*, n. 36, p. 107-131, 2010.

Tostes, R. S.; Lacerda, C. B. F. Surdo bilíngue: para além de um sujeito usuário de duas línguas. *Interfaces científicas*, v. 8, n. 3, p. 541-553. 2020.

Veiga-Neto, A.; Lopes, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, n. 20, p. 121-135, 2011.

Recebido em: 12/08/2024

Aceito em: 21/11/2024