
DO INSTITUTO DOS SURDOS-MUDOS, EM 1857, À LEI 14.191/2021: UM ESTUDO SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA SURDOS NO BRASIL

FROM THE INSTITUTO DOS SURDOS-MUDOS, IN 1857, TO LAW 14.191/2021:
A STUDY ON EDUCATIONAL POLICIES FOR THE DEAF IN BRAZIL

DEL INSTITUTO DOS SURDOS-MUDOS, EN 1857, A LA LEY 14.191/2021:
UN ESTUDIO SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LOS SORDOS EN BRASIL

Clevisvaldo Pinheiro Lima¹, Anesio Marreiros Queiroz²

Resumo: Ao longo deste artigo, estabeleceu-se como objetivo discutir os principais instrumentos legais – nacionais e internacionais – que discorrem sobre as políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência, em geral, especificamente àquelas com surdez. Toma-se como ponto de partida a criação do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, quando o País ainda estava sob o regime imperial; e como ponto de chegada, o sancionamento da Lei 14.191/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (LDB 9394/96) para instituir a modalidade de educação bilíngue para surdos. Com esse empreendimento teórico, que tem um caráter bibliográfico, acredita-se poder contribuir com as pesquisas e as discussões acerca da educação dos surdos, em particular, e das pessoas com deficiência, de maneira geral. A partir desta pesquisa, foi possível explicitar o modo como os documentos legais que versam sobre as pessoas surdas e sobre a educação delas, evidenciando uma preocupação cada vez maior com uma modalidade bilíngue de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Surdos; Políticas educacionais; Libras.

Abstract: Throughout this article, the objective was to discuss the main legal instruments – national and international – that discuss educational policies aimed at people with disabilities, in general, specifically those with deafness. The starting point is the creation of the Institute for Deaf-Mutes, in 1857, when the country was still under the imperial regime; and as a point of arrival, the sanctioning of Law 14,191/2021, which amends the current National Education Guidelines and Bases Law (LDB 9394/96) to establish the modality of bilingual education for the deaf. With this theoretical undertaking, which has a bibliographical character, we believe we can contribute to research and discussions about the education of the deaf, in particular, and people with disabilities, in general. From this research, it was possible to explain the way in which legal documents deal with deaf people and their education, highlighting an increasing concern with a bilingual teaching modality.

KEYWORDS: Deaf; Educational policies; Libras.

¹ Doutor em Linguística - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP - Brasil. Professor Adjunto I, Libras - Universidade Federal do Piauí (UFPI) - Teresina, PI. **E-mail:** klevislina@hotmail.com

² Mestre em Letras - Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Teresina, PI - Brasil. Professor Bolsista - Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) - São Luís, MA - Brasil. **E-mail:** beckmarreiros@gmail.com

Submetido em: 18/01/2023 - **Aceito em:** 27/02/2024 - **Publicado em:** 08/04/2024

RESUMEN: A lo largo de este artículo, el objetivo fue discutir los principales instrumentos jurídicos –nacionales e internacionales– que discuten políticas educativas dirigidas a personas con discapacidad, en general, específicamente a aquellas con sordera. El punto de partida es la creación del Instituto de Sordomudos, en 1857, cuando el país aún se encontraba bajo el régimen imperial; y como punto de llegada, la sanción de la Ley 14.191/2021, que modifica la vigente Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDB 9394/96) para establecer la modalidad de educación bilingüe para personas sordas. Con este emprendimiento teórico, que tiene carácter bibliográfico, creemos poder contribuir a las investigaciones y discusiones sobre la educación de las personas sordas, en particular, y de las personas con discapacidad, en general. A partir de esta investigación, fue posible explicar la forma en que los documentos legales abordan las personas sordas y su educación, destacando una creciente preocupación por una modalidad de enseñanza bilingüe.

PALABRAS CLAVE: Sordos, Políticas Educativas, Libras.

INTRODUÇÃO

A “deficiência” (e os sujeitos identificados como “pessoa com deficiência”) passou ao longo da história por diferentes *status*, daí porque várias respostas foram oferecidas à (e pela) sociedade sobre esses sujeitos (e seus corpos), que diferiam de um padrão estabelecido, concebido como “normal”. Nessa perspectiva, eliminação, abandono, recrutamento para circos (e zoos humanos), recolhimento em conventos, assistência pública, foram algumas das respostas oferecidas para lidar com as pessoas identificadas por uma diferença. Inseridas nesse contexto, as pessoas surdas foram, por muito tempo, consideradas como amaldiçoadas, endemoninhadas, loucas e idiotas (Moura, 2000; Lopes, 2011).

Na acepção de Orlandi (2015, p. 191), “não se nasce uma pessoa com deficiência [...] torna-se uma pessoa com deficiência”. Para a referida autora – e nesse ponto, concorda-se com ela –, a noção de deficiência não é óbvia, não é um dado, algo apenas a ser constatado, mas, ao contrário, é uma noção opaca, resutante de um constructo histórico, social, político e ideológico.

Como afirma Canguilhem (2017, p. 88), a noção de deficiência só toma realce quando passa a ser encarada “sob a forma de [um] obstáculo ao exercício das funções, sob a forma de perturbação ou de nocividade”. Em outras palavras, a ideia de deficiência como variação de uma norma, de um padrão, é uma criação discursiva.

No âmbito educacional, essa questão torna-se ainda mais pertinente, quando se observa que historicamente, a escola caracterizou-se por uma perspectiva higienista, por uma visão de educação que delimitava o aprendizado escolar como privilégio de um grupo. Segundo esse entendimento, aqueles considerados fora dos padrões homogeneizantes da escola (aí incluídos os sujeitos diferentes, mas não somente eles) eram excluídos. Especificamente sobre as pessoas surdas pesava, ainda, a crença de que a capacidade de

raciocínio de uma pessoa estava diretamente ligada à sua capacidade de falar. Por essa lógica, os surdos, por não oralizarem, eram considerados incapazes de pensar (Moura, 2000).

No entendimento de Lobo (2015), a surdez no Brasil foi, por muito tempo, uma questão de debate entre os higienistas. Por vezes, considerado como um defeito eminentemente inato, “uma forma teratológica, parcial, um episódio de degenerescência, ora uma afecção mental” (Lobo, 2015, p. 398).

Ainda segundo a susodita autora, a compreensão generalizada no Brasil era de que os surdos eram inferiores. Em nível mundial, a ideia de que a pessoa com surdez não poderia ser educada persistiu até o século XV, quando, na Europa, surgiram os primeiros educadores de surdos (Moura, 2000).

Todavia, tratava-se de uma educação voltada ao aprendizado da língua oral, e destinada apenas àqueles que eram nobres. Logo, surdos de famílias humildes continuavam sem qualquer tipo de instrução. Nesse novo modo de ver a surdez, os surdos passaram a ser tomados como indivíduos a serem corrigidos pelo Estado ou pelas próprias famílias (Lima, 2018).

No Brasil, um primeiro movimento em direção à educação de surdos deu-se com a criação do Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, quando o Brasil ainda vivia sob o regime imperial. Tomando a criação deste instituto como ponto de partida para a discussão das políticas educacionais desenvolvidas pelo País em prol das pessoas com surdez, pretende-se, ao longo deste artigo, explicitar os principais instrumentos legais e as principais políticas educacionais que versam sobre a surdez e sobre o surdo, a exemplo da Lei 14.191, sancionada em 3 de agosto de 2021, que altera a LDB 9394/96, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue para surdos.

Aliás, essa é uma modalidade de educação escolar que oferece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, e o português escrito, segunda. Entretanto, é oportuno ressaltar, como abona Skliar (1997), que a educação bilíngue não diz respeito apenas a uma troca de um sistema metodológico por outro, mas de uma oportunidade de dar às pessoas surdas o direito de serem surdas. Dito de outra forma, a educação bilíngue visa, para além do acesso à informação, à valorização da língua, da cultura, da história, da identidade e da memória desse segmento.

1. DO INSTITUTO DE SURDOS-MUDOS (1857) À POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC) (1994)

Como dito outrora, o atendimento às pessoas nomeadas como “pessoas com deficiência” teve início no Brasil ainda no Império, com a criação de duas instituições, ambas no Rio de Janeiro: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC); e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES).

Em consonância com Lanna Junior (2010), questões relativas à educação de cegos e surdos já haviam sido aventadas em 1835, durante o período regencial, por intermeédio do conselheiro Cornélio Ferreira França, então deputado da Assembleia Geral Legislativa. Porém, dado o cenário de instabilidade política enfrentado pelo País, a proposta sequer chegou a ser discutida na Câmara de Deputados.

Ainda de acordo com Lanna Junior (2010), a criação dos institutos supracitados fez do Brasil o pioneiro na América Latina no atendimento às pessoas com deficiência. No entanto, Lobo (2015) menciona que, diferentemente do processo de fundação do Instituto de Cegos, a instituição de um instituto especializado para surdos foi uma iniciativa isolada, hesitante e precária. Isso porque, como dito, os surdos eram vistos como inferiores, como casos de teratologia, de degenerescência ou, ainda, como frutos de casamentos consanguíneos³.

A referenciada autora citou, por exemplo, Avelino Senna de Oliveira que, em sua tese, certificou que, comparado ao cego de nascimento, cujo desenvolvimento “é infinitamente menos embaraçado que o do surdo-mudo [...], mais dócil, de natureza mais serena e de humor constante”, os surdos seriam “de pouca capacidade [...], indócil, muitas vezes rebelde e violento” (Oliveira, 1902, *apud* Lobo, 2015, p. 399), “um ser moralmente incompleto [...] cujas faculdades são entorpecidas [...] estranho à maior parte das ideias” (*idem*).

³ Em seu Livro, *Os infames da história*, Lobo (2015, p. 398) traz a seguinte citação do higienista Tobias Rabello Leite (1881): “O surdo-mudo congênito tem a face pálida, a fisionomia morta, o olhar fixo, a caixa torácica deprimida, movimentos lentos e o caminhar trôpego e oscilante, é excessivamente tímido e desconfiado”. E acrescenta: “Além destes sinais, há um que lhe é peculiar: certo ruído ou espécie de gemido que inconscientemente deixa ouvir quando come ou faz qualquer coisa que exija esforço físico ou intelectual, ou que lhe cause satisfação. [...] as melhores estatísticas têm verificado que só 15% têm inteligência suficiente para letras.”

A instituição de um ensino público e gratuito no Brasil apareceu pela primeira vez na Constituição de 1891, a segunda do País e a primeira sob o regime republicano. Entretanto, apenas na Constituição de 1946 que se concebeu uma referência à educação de pessoas com deficiência. Ao discorrer sobre questões da área da educação, essa Carta Magna, em seu artigo 172, afirmava: “cada sistema de ensino terá obrigatoriamente serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar” (Brasil, 1946, p.37).

Consoante Marquezan (2009), a expressão ‘alunos necessitados’ diz respeito àqueles com deficiência que, a partir dessa Constituição, passaram a ter direito à educação no sistema público de ensino.

Em seus estudos, Mazzotta (2011) ratificou que em meados da década de 1950, já (havia no Brasil cerca de 54 estabelecimentos de ensino regular, assegurados pelo poder público, destinados às pessoas com deficiência, sendo 2 federais, 48 estaduais e 4 particulares. Desses, 39 ofertavam atendimento escolar especial aos sujeitos identificados por uma deficiência intelectual, e os demais atendiam a alunos com outros tipos de deficiência. Tendo em vista que as décadas de 1950 e 1960 se caracterizaram, do ponto de vista político-econômico, pela abertura do País ao capital estrangeiro e ao aparecimento de empresas multinacionais, sob essas condições, a educação nacional sofreu um impulso de desenvolvimento com um trabalho mais intenso, no que tange à legitimação e à democratização do ensino.

Para Crespo (2009, p. 21), foi também nesse período, incluindo a década de 1970, que os sujeitos com deficiência passaram a se reunir e a se organizar em associações, por exemplo, para lutarem por seus direitos – do ponto de vista jurídico –, mas também pela prerrogativa de falarem de si, “desautorizando os antigos porta-vozes e propondo novos conceitos e paradigmas”.

Inserida nessas condições de produção, em 1961, foi cunhada a primeira LDB (nº 4024/61). Nela, dedicou-se um capítulo específico à “educação dos excepcionais”, em que se determinava que a educação das pessoas com deficiência (ou dos “excepcionais”, como aparecia na lei) deve, quando possível, enquadrar-se no sistema geral de educação para, segundo consta, uma melhor integração à comunidade.

A LDB de 1971 (LDB nº 5692/71), que alterava a LDB de 1961, não trazia qualquer avanço em relação à educação destinada a esses sujeitos, mencionando apenas (no artigo 9) que “os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais [...] deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971, p. 3).

Adicionalmente, determinava que o ensino de 1º grau (atual ensino fundamental) e 2º grau (atual ensino médio) deveriam acontecer, obrigatoriamente, na língua nacional – nesse caso, em língua portuguesa –, o que denota que não havia, em relação à educação de pessoas surdas, uma política educacional que considerasse a língua de sinais como língua de instrução ao surdos.

Ao contrário, de acordo com Moura (2000), os professores de surdos no Brasil dos anos 1970 eram proibidos de ensinar utilizando sinais. Além disso, não era permitido aos alunos surdos realizarem qualquer gesto, mímica ou sinal, mantendo as características de integração do surdo à sociedade por meio de reabilitação oral e ouvinte, sem a visão de uma identidade surda. Naquela época, nos Estados Unidos, a língua de sinais já era utilizada na educação de surdos, e na França, já eram realizadas experiências bilíngues.

Em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp), o Estado brasileiro passou a desenvolver ações educacionais voltadas, especificamente, às pessoas com deficiência. Sem embargo, “nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de políticas especiais para tratar da temática da educação de alunos com deficiência” (Brasil, 2008, p. 7).

Por cúmulo, Rosado (2016) acrescenta que as categorias de atendimento em educação especial no Brasil, mantiveram-se quase inalteradas entre as décadas de 1970 e 1990, sendo as principais delas as escolas especiais e as classes especiais nas escolas regulares.

Portanto, foi no (e pelo) estabelecimento da Constituinte de 1988 que surgiu a principal mudança (pelo menos do ponto de vista político), no Brasil, no modo de compreender a educação das pessoas significadas pela diferença. Em seu artigo 205, ficou estabelecida a educação como um direito de todos e um dever do Estado, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho em igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil, 1988).

Por sua vez, no artigo 208, alínea III, estipulou-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência como um dever do Estado (Brasil, 1988). Por conseguinte, saíram de cena as escolas especiais e as classes especiais, e passou-se a dar ênfase ao AEE, que deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Em âmbito internacional, um dos primeiros documentos a tratar de forma mais clara e específica sobre as necessidades educativas das pessoas com deficiência foi a Declaração de Salamanca (1994), resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida em Salamanca, na Espanha, da qual o Brasil é signatário. Além de

reassegurar o direito de todos à educação, conforme a Declaração Universal de Direitos Humanos (1948), a Declaração de Salamanca salientava, em seu art. 19, que as políticas educacionais a serem desenvolvidas pelos países signatários deveriam “levar em total consideração as diferenças e situações individuais”, inerentes a cada sujeito (Salamanca, 1994, p. 7).

Especificamente sobre os sujeitos surdos, esse documento reconhecia a importância da língua de sinais como meio de comunicação e de expressão desses indivíduos, e recomendava aos Estados signatários que a utilizassem como instrumento facilitador da educação. Em conformidade com o referido documento, “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” (Salamanca, Art. 19, 1994, p.7). Com base na Declaração de Salamanca (1994), ficou reconhecido que a educação das pessoas surdas é “mais adequadamente provida” quando o ensino é ministrado em sua própria língua, ou seja, a língua de sinais.

No entanto, no Brasil, no que diz respeito, especificamente, ao ensino para surdos, as decisões tomadas pelo poder público, em relação à educação e à escolarização desse segmento, esteve majoritariamente pautada em políticas de educação oralista, isto é, em políticas que valorizam a fala em detrimento do uso dos sinais. Nessa conjuntura, o surdo precisa aprender a falar para se “encaixar” em uma estrutura social/educacional constituída por e para ouvintes (Schneider, 2006; Skliar, 2010; Dorziat, 2011).

Quando se observa a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), proposta pelo MEC, em 1994, por exemplo, nota-se que as pessoas surdas (no texto consta *deficiência auditiva*) são definidas como aquelas que “necessitam de métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem⁴” (Brasil, 1994, p. 14).

O documento em apreço pauta-se no princípio “filosófico-ideológico” da integração, cujo objetivo seria “oferecer aos portadores de necessidades especiais modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (Brasil, 1994, p. 14).

Como se depreende, segundo essa proposta, o objetivo não é proporcionar um ambiente de ensino inclusivo, que permita aos alunos surdos utilizarem sua língua natural, como preconiza a Declaração de Salamanca (1994), mas, de modo contrário, estabelecer um “processo de integração instrucional” para que os alunos surdos (e os demais alunos “com

⁴ Observe-se que linguagem aqui diz respeito à língua oral. Interditamente se a possibilidade de considerar a língua de sinais como um sistema legítimo de comunicação e expressão das pessoas surdas.

deficiência”) consigam “acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19).

2. DA LDB (9394/96) À CONVENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU) DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A LDB de 1996 (nº 9394/96) reafirmou o dever do Estado em promover o AEE de forma gratuita aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Contudo, diferentemente do que preconizava a PNEE de 1994 (Brasil, 1994), a referida LDB determinou que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos com deficiência currículo, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades específicas desses sujeitos, além de professores capacitados para um atendimento especializado (Brasil, 1996).

A LDB estabeleceu, inclusive, que deveriam ser assegurados “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996, p. 20). Em uma aproximação com o que preconiza a Declaração de Salamanca (1994), a LDB 9394/96 reconhece que existem situações em que fica impossibilitado o atendimento dos alunos com deficiência na rede regular de ensino e, nesse sentido, admite a ocorrência do AEE em classes, escolas ou serviços especializados quando não é possível a ‘integração’ do aluno com deficiência nas classes regulares de ensino.

Chama-se a atenção para o Decreto 3.298/99 (que regulamenta a Lei 7.853/89⁵), que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e define a *educação especial* como uma modalidade de educação que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial no ensino regular. Por sinal, esse documento caracteriza a educação especial como um processo flexível, dinâmico e individualizado.

É a partir destas discussões que o debate sobre a Educação Inclusiva (EI) passou a ganhar destaque no Brasil. Para Lemos e Teles (2018, p. 94), o objetivo da EI “é incentivar a diversidade e considerar a possibilidades da construção de igualdade na sociedade”.

⁵A referida lei dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social; sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde); institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas; disciplina a atuação do Ministério Público; define crimes e dá outras providências.

No âmbito dessas discussões sobre a educação voltada aos sujeitos diferentes, sublinham-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (MEC/SEESP, 2001), um documento que reconheceu que as pessoas com deficiência, quando não eram excluídas do processo educacional, eram tratadas com base em padrões de normalidade que, em efetivo, não incluíam.

Nesse sentido, o documento avançou, na perspectiva da universalização do ensino e de constituir um marco fundacional quanto à atenção à diversidade na educação brasileira. De acordo com essas diretrizes,

em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos. [...] Empreender as transformações necessárias para que a educação inclusiva se torne realidade nas escolas brasileiras é uma tarefa de todos (Brasil, 2001, p. 6).

Por esse documento, *inclusão* significa garantir a equiparação de oportunidades e o acesso contínuo a todo e qualquer indivíduo ao espaço comum da vida em sociedade que, por sua vez, deve ser orientada pelo acolhimento à diversidade humana e às diferenças individuais.

Impende observar que tal documento parte de uma ideia de inclusão que se distancia daquela proposta de “integração” citada pela PNEE (Brasil, 1994). E não só isso: essas diretrizes reconhecem que uma proposta de integração, além de impedir que as pessoas com deficiência alcancem os níveis mais elevados de ensino, “engrossam [...] a lista dos excluídos do sistema educacional” (Brasil, 2001, p. 21).

O fim do século XX e início do século XXI representa uma mudança de perspectiva no modo de compreender e significar os sujeitos diferentes (tanto em âmbito nacional quanto no cenário internacional). Por corolário, esse segmento ganhou mais visibilidade no âmbito jurídico-político (vide as inúmeras leis voltadas às pessoas com deficiência⁶).

⁶ Para citar algumas: Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 (Lei do Atendimento Prioritário), que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências; Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. No cenário Internacional, além da já mencionada Declaração de Salamanca (1994), pode-se, ainda, mencionar a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, popularmente conhecida como Convenção de Guatemala.

Especificamente sobre os surdos, destaca-se a Lei 10.436 (Lei da Libras), de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002), que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão das pessoas com surdez⁷ e determinou que deve ser garantido, por parte do poder público, o uso e a difusão da Libras como instrumento de comunicação da comunidade surda do Brasil.

Apesar desse reconhecimento da Libras, essa lei fez uma ressalva: “A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa” (Brasil, 2002, p. 1). Em outras palavras, a pessoa surda pode utilizar-se da Libras em todos os momentos, menos na hora de escrever.

A supracitada Lei foi posteriormente regulamentada pelo Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005), que garantiu o direito a uma educação bilíngue (uma modalidade de educação escolar toma a Libras como primeira língua de instrução, e o português escrito, segunda) aos alunos surdos, em ambiente inclusivo, com a garantia de intérprete de Libras e de serviços de apoio especializado.

Por meio desse Decreto, a Libras foi instituída como disciplina obrigatória na grade curricular dos cursos de Licenciatura e nos cursos de Fonoaudiologia nas instituições públicas e privadas dos diferentes sistemas de ensino do País⁸. E designou, ainda, que o ensino de português, em sua modalidade escrita, como segunda língua para pessoas surdas, deveria ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores “para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa” (Brasil, 2005, p. 3).

Todavia, diferentemente do que foi determinado à disciplina de Libras, para a qual foi estabelecido um prazo máximo de dez anos (a partir da promulgação do Decreto) para a adequação das instituições de ensino, à disciplina de ensino de português escrito como segunda língua não foi indicado qualquer prazo de adequação.

Ainda nessa primeira década do século XXI, o Brasil assinou, sem reservas, em 30 de março de 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo, adotados pela ONU em 13 de dezembro de 2006. Nessa Convenção, no que

⁷ Importante salientar que esse documento reconhece a Libras como “meio legal de comunicação e expressão das pessoas com surdez” e não como uma língua oficial do país. Nesse sentido, diferente do que se acostumou a afirmar, a Libras não é a segunda Língua oficial do país. De acordo com o Art. 13 da Constituição Federal de 1988, “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (Brasil, 1988, grifo nosso).

⁸ Nos demais cursos de educação superior e profissional, a Libras é constituída como disciplina optativa. (Brasil, 2005).

concerne às políticas educacionais, os Estados-partes⁹ comprometem-se a assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, de forma a permitir “uma participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre” (Brasil, 2007, p. 28).

Ainda de acordo com esse documento, os Estados-partes devem assegurar às pessoas com deficiência “a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade” (Brasil, 2007, p. 24).

Nesse sentido, dentre as medidas a serem adotadas, os Estados devem tornar disponível ao povo surdo o aprendizado da língua de sinais, a promoção de sua identidade cultural e linguística, além de garantir que a educação a esses sujeitos seja ministrada “nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social” (Brasil, 2007, p. 29).

A partir dessa Convenção, em janeiro de 2008, o MEC apresentou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008).

3. DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008) E DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE).

Coadunando Brasil (2008, p. 5), a elaboração da PNEEPEI “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos”.

Nesse ensejo, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar dos discentes com deficiência, garantindo: a transversalidade no ensino desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do AEE; a formação de professores e dos demais profissionais da educação para a inclusão, com a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e na informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

Em conformidade com o susodito documento, compreende-se a educação voltada aos sujeitos diferentes (a dita “educação especial”) como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, as etapas e as modalidades, de modo que o AEE é significado como um atendimento que disponibiliza serviços e recursos específicos às pessoas com deficiência,

⁹ Países que compõem a ONU, que atualmente, é composta por 193 Estados-partes. (Unic Rio, 2024).

orientando alunos e professores “quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008, p. 16).

Especificamente sobre a inclusão de alunos surdos nas escolas regulares de ensino, o documento em epígrafe deu destaque ao papel do tradutor/intérprete de Libras, tanto na sala de aula regular quanto na de recursos multifuncionais (salas de AEE). O ensino de língua portuguesa como segunda língua, em sua modalidade escrita, é considerado nesse documento como um importante elemento no processo de inclusão dos alunos surdos.

O AEE foi posteriormente regulamentado pelo Decreto Federal nº 6571/2008, que define o que o Estado considera como AEE: “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 1).

Outra definição que também aparece nesse documento é a de salas de recursos multifuncionais (comumente chamada de salas de AEE), definidas como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2008a, p 2).

Em linhas gerais, o Decreto em comento propõe uma reestruturação da “educação especial”, consolidando as diretrizes e as ações já existentes, voltadas à educação inclusiva, e destinando recursos do Fundo da Educação Básica (Fundeb) ao atendimento de necessidades específicas do segmento.

Em observância ao Decreto supracitado, o Conselho Nacional de Educação, por intermédio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na educação básica, e esclarece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos “com deficiência”, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE que, por sua vez, deve ser ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Ademais, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 reforça que o AEE tem função complementar ou suplementar (e não substitutiva) à formação do aluno, dado que o objetivo é mitigar ou eliminar as barreiras que impedem a aprendizagem e a plena participação dele na sociedade. Pontua, inclusive, que o AEE deve ser realizado no turno inverso da escolarização e, prioritariamente, na mesma instituição de ensino.

Em caso de impossibilidade de existência de salas de recursos multifuncionais em todas as escolas, o AEE poderá ser ofertado em centros especializados, como o Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S) ou em escolas próximas, de forma a garantir o atendimento a todos.

Em 2011, o Decreto nº 6571/2008, que dispõe sobre o AEE, foi revogado e substituído pelo Decreto nº 7611/2011, que trata da Educação Especial e do AEE. Assim, estabelece, como já constava na resolução acima mencionada, que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola e envolver a participação da família, de forma a garantir o pleno acesso e a participação do estudante na comunidade escolar.

Adicionalmente, define que para que sejam assistidas as necessidades específicas dos alunos atendidos, é preciso que elas sejam realizadas em articulação com as demais políticas públicas. Logo, além do acesso à sala regular, que responde pela escolarização de todos os alunos nas classes comuns de ensino, os discentes com deficiência passam a ser cobertos pelas salas de AEE, as quais devem assegurar que eles aprendam o que é diferente do currículo do ensino comum, mas necessário para que possam ultrapassar as barreiras impostas ‘pela deficiência’ (Brasil, 2011).

A partir do Decreto 7611/2011, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), lançou, em 8 de dezembro de 2011, a Nota Técnica nº 62/2011, com vistas a orientar os sistemas de ensino sobre o referido Decreto. Nessa perspectiva, nela são comentados, em sete tópicos, os principais pontos apresentados pelo novo documento.

O tópico seis trata sobre “A organização da educação bilíngüe nas escolas da rede pública de ensino”, e ressalta o fato de que, no que diz respeito aos surdos, o Decreto 7.611/11 considera as disposições constantes do Decreto nº 5.626/2005, “assegurando a oferta da educação bilíngüe aos estudantes surdos, bem como a oferta do atendimento educacional especializado e demais recursos de acessibilidade necessários para sua efetiva educação” (Brasil, 2011a, p.3).

Para as pessoas surdas, três momentos compreendem o AEE voltado a esse público, a saber: AEE em Libras (explicações diárias, em Libras, sobre os conteúdos curriculares abordados na sala regular); AEE de Libras (destinado ao ensino da Libras); e Português como segunda língua (L2) (para o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa). Essa divisão em três momentos tem como principal objetivo, segundo Damázio (2007, p. 25), respeitar a singularidade linguística das pessoas surdas.

De acordo com Skliar (1999, p. 21), somente quando as singularidades linguísticas e pessoais dos surdos forem respeitadas é que “os estudantes surdos poderão receber uma educação equivalente àquela dada aos estudantes ouvintes”. Para tanto, consoante o referido autor, faz-se necessário a implementação de ações “que tenham sentido para os alunos em geral e que esse sentido possa ser compartilhado com os alunos com surdez” (idem). Para Skliar (1999, p. 21), mais do que a utilização de uma língua, “os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos”. Na acepção de Damazio (2007), essa é exatamente uma das principais preocupações do AEE.

4. DA LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO À LEI 14.191/2021

Nesse empreendimento de discorrer sobre as políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência e, em particular, às pessoas surdas, importa mencionar a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015). Coadunando Brasil (2015), essa Lei tem como objetivo “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p.1).

Em seu título II (Dos Direitos Fundamentais), capítulo IV (Do Direito à Educação), a referida Lei, em uma redação semelhante à Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, afirma que a educação constitui um direito da pessoa com deficiência, o qual deve ser assegurado um sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, segundo características, interesses e necessidades de aprendizagem. Por sua vez, o artigo 28, inciso IV, determina que

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2015, p. 6-7.)

Outrossim, cabe ao Estado, por determinação dessa Lei, a formação e a disponibilização de professores para o AEE, bem como de tradutores e de intérpretes de Libras. Como se verifica, a oferta de educação bilíngue para surdos, que já havia sido aventada desde 2005, por meio do Decreto 5.626/05, volta a ser discutida pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015). Contudo, somente por força da Lei 14.191/2021, ela é inserida como modalidade de ensino na LDB 9394/96.

Por oportuno, importa salientar que a reivindicação das pessoas surdas por uma educação bilíngue que considere a língua de sinais como a primeira língua de comunicação e de instrução das pessoas surdas é antiga.

De acordo com Skliar (1997), isso ocorre porque a discussão sobre uma educação bilíngue inclui não apenas aspectos educacionais, mas linguísticos, antropológicos, educativos, sociológicos, psicológicos etc. Na luta dos surdos por uma educação que respeite sua língua materna, a Libras, no caso dos surdos brasileiros, está imbuída a contenda pelo reconhecimento de sua cultura, de sua identidade, de sua história, enfim, de sua existência como sujeito e como comunidade.

É em face desse entendimento que a promulgação da Lei 14.191/2021, sancionada em 3 de agosto de 2021, é tão significativa às pessoas surdas. Por força dessa nova Lei, foi incluído ao capítulo V da LDB 9394/96, que trata da educação especial, o capítulo V-A, que discorre, especificamente, sobre a educação bilíngue para surdos, composto pelos artigos 60-A (com três parágrafos) e 60-B (com parágrafo único). A referida Lei estabelece, ainda, uma alteração ao título VIII (Das Disposições Gerais) da LDB, incluindo os artigos 78-A (com dois incisos) e 79-C (com três parágrafos).

De acordo com o artigo 60-A, entende-se por educação bilíngue de surdos

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, p.1).

Ainda de acordo com o documento em apreço, a oferta de educação bilíngue para os surdos inicia-se na educação infantil e estende-se ao longo da vida – o que não significa um impedimento aos estudantes surdos de frequentarem o ensino regular. Fica determinado, igualmente por essa Lei, que os sistemas de ensino devem desenvolver programas de ensino e de pesquisa que proporcionem aos surdos “a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura” (Brasil, 2021, p.1).

A instituição de um ensino bilíngue que considere a Libras como língua de instrução tem sido umas das principais reivindicações da comunidade surda ao longo da história. Defensores do bilinguismo, como Goldfeld (2002), Skliar (1999), Quadros e Schmiedt (2006), entre outros, consideram que a língua de sinais é a língua natural do sujeito surdo e, nesse

sentido, defendem o método bilíngue como o mais adequado para a educação dos alunos surdos. Para eles, uma vez que no e pelo bilinguismo, o processo de aprendizagem dos alunos surdos se dá pelo uso da Libras, o aprendizado e a construção da identidade desses sujeitos ocorreriam de maneira mais natural e fluida.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, procurou-se apresentar as principais políticas educacionais voltadas à educação de surdos. Nesse ensejo, depreendeu-se que apesar de uma primeira tentativa ter ocorrido ainda durante o período regencial, foi com a construção do Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, que essa demanda efetivamente teve início. De lá para cá, vários instrumentos legais acerca da educação das pessoas com deficiência foram sacionados, e embora, em uma perspectiva ampla, os sujeitos surdos tenham sido contemplados, não houve, efetivamente, uma preocupação com sua língua, a língua de sinais.

Ao contrário, historicamente, a educação dos surdos foi pautada sob uma lógica oralista que privilegiava o ensino da língua portuguesa em sua modalidade oral, em detrimento da língua de sinais, de modalidade visual-especial.

Contudo, com a Declaração de Salamanca, em 1994, instaurou-se uma preocupação mais efetiva com o ensino dos surdos, por meio da língua de sinais. Ainda assim, no Brasil, os primeiros documentos dedicados exclusivamente à discussão sobre a educação das pessoas com deficiência continuavam pautados em uma perspectiva integralista que, de certa maneira, imputava ao sujeito a responsabilidade por sua inclusão, porquanto para ser incluso, ele deveria adaptar-se à maioria vigente – no caso do surdo, aprender a oralizar.

Somente no início do século XXI que se despendeu uma preocupação mais efetiva com a língua com a qual o surdo se comunica. No início da primeira década do século XXI, reconheceu-se a Libras como meio legal de comunicação do surdo, por força da Lei 10.436/2002 (Brasil, 2002), e determinou-se o ensino de Libras nos cursos da área de ensino e no curso de Fonoaudiologia (Brasil, 2005).

Na segunda metade dessa década, admitiu-se o ensino bilíngue como um importante instrumento para a educação dos alunos surdos (Lei 13.146/2015) e, enfim, instituiu-se o ensino bilíngue como uma modalidade de ensino, com a alteração da LDB 9394/96 por meio da Lei 14.191/2021.

Espera-se que esse passeio pelos diferentes documentos legais, nacionais e internacionais, acerca da educação dos surdos, em particular, e das pessoas com deficiência, em geral, possa contribuir para o desenvolvimento de novas pesquisas e para o avanço das educação de surdos no País.

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de dezembro de 1946**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 16 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em 16 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC: SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.344, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 16 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de deficiência, consolida as normas e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20O,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10098.htm. Acesso em: 16 de fev. de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** MEC: SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e da outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em 16 fev. 2024.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência:** protocolo facultativo à Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, 2007.

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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 16 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em 16 fev. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC: SEESP, 2008a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4/2009,** de 2 outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 17, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, nov. 2011a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 16 fev. 2024.

BRASIL. **Nota Técnica nº 62/ 2011, de 8 de dezembro de 2011.** Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. MEC: SECADI: DPEE, 2011b. Disponível em: <https://lappeei.fae.ufmg.br/nota-tecnica-no-62-de-08-de-dezembro-de-2011/#:~:text=O%20Plano%20reflete%20os%20programas,rede%20p%C3%BAblica%20de%20ensino%20regular>. Acesso em: 16 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: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 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/l14191.htm. Acesso em: 16 fev. 2024.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** Tradução de Maria Thereza Redig de Carvalho Barrocas. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

CRESPO, A. M. M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania.** Os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-graduação em História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

DAMÁZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez.** Brasília: SEEPI: SEED: MEC, 2007.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

DORZIAT, A. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? *In:* DORZIAT, Ana (org.). **Estudos surdos:** diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

GOLDFELD, M. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 2002.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LEMOS, K. S. P.; TELES, M. do P. S. B. O bilinguismo como prática educacional para o surdo. *In:* FARIAS, F. N. de A.; LIMA, E. S. (org.). **Libras e surdez:** conceitos e aplicações na educação de surdos. São Paulo: Garcia Edizioni, 2018.

LIMA, C. P. **TV globo e a surdez**: compreensões acerca do discurso sobre o implante coclear. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Piauí, 2018.

LOBO, L. F. **Os infames da História**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MARQUEZAN, R. **O deficiente no discurso da legislação**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

ORLANDI, E. Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa. **Rua**, v. 2, n. 21, p. 187-198, nov. 2015.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para surdos**. Brasília: MEC: SEESP, 2006.

ROSADO, R. M. B. de Q. **Educação especial no Piauí 1968 – 1998**. Orientadora: Maria do Amparo Borges Ferro. 2016. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SCHNEIDER, R. **Educação de surdos**: inclusão no ensino regular. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

SKLIAR, C. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngue para os surdos. **Espaço**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p. 49-57, 1997.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediações, 1999.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2010.

UNIC Rio de Janeiro. Centro de Informações das Nações Unidas no Brasil. **Países membros da ONU**. Disponível em: <https://unicrio.org.br/conheca/paises-membros/>. Acesso em 16 fev. 2024.

Revisão gramatical realizada por: Maira Danuse Santos de Oliveira

E-mail: comtextoassessoria@hotmail.com