

# O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS E OUVINTES EM UMA ESCOLA ESTADUAL: ANÁLISES E REFLEXÕES DO QUE ESTÁ GARANTIDO NO DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005, E A REALIDADE SOBRE O ENSINO BILÍNGUE BRAGANTINO

Gleice Tavares Naziazeno<sup>1</sup>  
Wellen Patrícia Farias dos Reis<sup>2</sup>  
José Ribamar Sousa da Silva<sup>3</sup>  
Leila Saraiva Mota<sup>4</sup>

**Resumo:** O presente trabalho relata as experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado III — Língua Portuguesa e suas Literaturas em Contextos de Inclusão, componente curricular do curso de Letras – Língua Portuguesa (UFPA), realizado em uma escola estadual no município de Bragança-PA. A vivência serviu como campo de pesquisa para a coleta de dados deste Trabalho de Conclusão de Curso. O objetivo central é verificar se os direitos assegurados às pessoas surdas pelo Art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estão sendo efetivamente cumpridos no ambiente escolar. Além disso, busca-se discutir o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) pelos alunos surdos. Também se propõe a apresentar o modelo de educação bilíngue voltado para estudantes surdos, conforme estabelece a Lei nº 14.191/2021, e refletir sobre os impactos da ausência desse modelo no processo de aprendizagem desses alunos. A fundamentação teórica baseia-se nos estudos de Quadros (2006), Santos e Pereira (2019), Mantoan (2003), Skliar (2013) e Mota (2020), que contribuíram para a análise da importância da articulação entre L1 e L2 na educação do aluno surdo. A pesquisa revelou vários desafios na implementação do ensino bilíngue para alunos surdos e ouvintes, destacando que o descumprimento das garantias legais prejudica significativamente o desenvolvimento linguístico e social dos estudantes surdos.

**Palavras-chave:** Educação bilíngue; alunos surdos; Libras.

**Abstract:** This work reports on the experiences during Internship III - Portuguese Language and Literature in an Inclusive Context, part of the curriculum content of the graduation course in Portuguese at Universidade Federal do Pará (Bragança, Pará, Brazil). This experience helped us as a research field in data collection for this end-of-course paper. The main

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: [gleicetavares20@gmail.com](mailto:gleicetavares20@gmail.com).

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: [wellen.reis@braganca.ufpa.br](mailto:wellen.reis@braganca.ufpa.br).

<sup>3</sup> Professor substituto de Libras da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus Bragança. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA/UFPA). E-mail: [jribamarss16@gmail.com](mailto:jribamarss16@gmail.com).

<sup>4</sup> Doutora em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins – PPGLLIT/UFNT; Mestre em Linguagens e Saberes da Amazônia- PPLSA, Universidade Federal do Pará – UFPA; Graduação em História pela Universidade Estadual do Maranhão-UEMA. Graduação em Letras Libras-Uniasselvi. Líder do grupo de pesquisas em Estudos Linguísticos em Tipologias de Línguas de Sinais-GPELLSI/UFPA. Professora de Língua Brasileira de Sinais-Libras, na Universidade Federal do Pará-UFPA/Campus-Bragança. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas, do Laboratório de Línguas Indígenas NEPI/Lali. Tem interesse em estudos na área da Linguística, com ênfase em teoria e análise linguística, especificamente: em Línguas de Sinais emergentes, Indígenas, tipologia linguística de línguas de sinais, educação inclusiva, políticas linguísticas. E-mail: [profleilamotta@gmail.com](mailto:profleilamotta@gmail.com)

objective is to verify whether the rights of the deaf (Brazilian law Art. 22, ordinance nº 5.626, of December 22nd 2005) are fulfilled in the school. Furthermore, discuss the Brazilian Sign Language (Libras) as the first language (L1) and the learning of Portuguese as a second language (L2) by deaf students. Also, we propose to show a model of bilingual education focused on these students, as in the law nº 14.191/2021 (Brazilian law), and reflect on the impacts of absence without this model of learning focused on these students. The theoretical background uses Quadros (2006), Santos & Pereira (2019), Mantoan (2003), Skliar (2013), and Mota (2020), who made contributions to our data analyses on the importance of articulation between L1 and L2 in deaf education. The research shows many challenges in the bilingual teaching implementation focused on deaf students and spectators, highlighting the non-compliance with the law, which harms the development of those deaf students.

**Keywords:** Bilingual Education; Deaf Students; Brazilian Sign Language.

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é resultado das vivências e leituras realizadas durante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto interdisciplinar “Práticas literárias na inclusão do aluno surdo, língua portuguesa e Libras”, núcleo Bragança-PA, e executou-se no decorrer do Estágio Supervisionado III: Língua Portuguesa e suas literaturas em contextos de inclusão. As atividades do referido estágio ocorreram em uma escola estadual na cidade de Bragança-PA no segundo semestre do ano de 2024. A turma escolhida como *locus* de pesquisa foi o sexto ano do ensino fundamental, cujo contexto de inclusão era a surdez.

A inclusão de alunos surdos no sistema educacional brasileiro é uma questão de direitos humanos e cidadania, que demanda atenção especial por parte das políticas públicas e das práticas pedagógicas. A Lei 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002), representa um avanço significativo na promoção da acessibilidade e da equidade no ensino.

O ensino bilíngue para alunos surdos e ouvintes (na perspectiva surdez) é fundamental para garantir que esses estudantes desenvolvam competências linguísticas adequadas, promovendo a convivência e a troca cultural entre eles, haja vista que:

Jamais se pode negar que a escola bilíngue específica é uma excelente condição para que os surdos tenham acesso natural e confortável aos conteúdos curriculares, e na mesma faixa etária em que as crianças não surdas são expostas ao currículo oficial (Sá, 2011, p. 22).

Dessa forma, a proposta de um currículo bilíngue não apenas atende a uma demanda

legal, mas também enriquece o ambiente escolar como um todo, o que seria refletido na nossa sociedade, favorecendo um aprendizado mais inclusivo e diversificado, de forma a contribuir para o reconhecimento e conscientização social sobre a cultura, direitos e identidades do povo surdo.

No Pará, os alunos surdos dos níveis fundamental e médio estão inseridos no modelo de Educação Inclusiva do Estado, conforme as informações da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) e de acordo com a instrução normativa nº 001/2018-GS/SEDUC, de 12 de abril de 2018. Desse modo, os alunos surdos não frequentam mais escolas específicas para surdos e, sim, escolas regulares, juntamente com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno.

Nesse sentido, as escolas precisam estar preparadas para que os alunos sejam realmente incluídos e não segregados dos demais estudantes na maior parte do tempo. No entanto, na maioria dos casos pesquisados e vivenciados dentro das salas de aula, não há profissionais (intérpretes ou professores) que dominem a Língua Brasileira de Sinais, diferentemente do que aconteceria em uma escola com o modelo educacional bilíngue para surdos, como prevê a Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, 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.01).

Nesse cenário, o modelo educacional que tem como foco o bilinguismo respeita a singularidade linguística das pessoas surdas, posto que um de seus objetivos é desenvolver habilidades e competências na primeira língua dos sujeitos surdos, que seria a Língua Brasileira de Sinais, e a modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua. Nesse sentido, Fernandes (1998, p.02) afirma que:

A educação com bilinguismo, não é, portanto, em essência, uma nova proposta educacional em si mesma, mas uma proposta de educação onde o bilinguismo atua como uma possibilidade de integração do indivíduo ao meio sociocultural a que naturalmente pertence, ou seja, às comunidades de Surdos e de ouvintes. Educar com bilinguismo é “cuidar” para que, através do acesso às duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostra instrumento indispensável, sejam preservados.

Dessa forma, a autora defende a ideia de que o bilinguismo é uma forma de educação para os surdos e ouvintes, que, se for praticado de acordo com o que se propõe, poderá garantir mais possibilidades de acesso à educação com respeito às suas singularidades e potencialidades linguísticas. Nesse sentido, infere-se que haveria a real inclusão para as pessoas surdas.

Isto posto, nesta pesquisa objetiva-se verificar se os direitos assegurados às pessoas surdas pelo Art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, estão sendo efetivamente cumpridos no ambiente escolar. Além disso, busca-se discutir o processo de aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) pelos alunos surdos. Também se propõe a apresentar o modelo de educação bilíngue voltado para estudantes surdos, conforme estabelece a Lei nº 14.191/2021, e refletir sobre os impactos da ausência desse modelo no processo de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, este artigo organiza-se em cinco seções principais. Inicialmente, apresenta-se o percurso da pesquisa, contextualizando sua origem e a relevância do tema, seguido pela fundamentação teórica, na qual são discutidos os principais autores e conceitos que embasam a investigação. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada, explicitando o tipo de abordagem utilizada e as etapas do trabalho de campo. Posteriormente, são expostos e analisados os resultados obtidos na escola escolhida como campo de pesquisa, destacando-se as observações relacionadas à ausência de um modelo de ensino bilíngue para surdos. Por fim, a conclusão destaca os dados encontrados e suscita reflexões sobre a urgência do modelo bilíngue para garantir educação inclusiva e de qualidade aos surdos.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

De acordo com Quadros (2006), Fernandes (1998) e Mota (2020), o processo de alfabetização da criança surda deve ocorrer de forma bilíngue. Primeiramente, o aluno precisa adquirir os sinais da sua Língua de Sinais (L1), permitindo que essa aquisição seja plena e natural, antes de iniciar o processo de alfabetização na Língua Portuguesa (L2) na sala de aula. Dessa maneira, a aprendizagem da língua de sinais ocorre de forma mais espontânea e menos traumática, facilitando as relações interpessoais no cotidiano, seja com familiares ou amigos. Como destaca Quadros (2006, p. 20),

as crianças com acesso a língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da

possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances. A língua de sinais vai ser adquirida por crianças surdas que tiverem a experiência de interagir com usuários de língua de sinais. Se isso acontecer, por volta dos dois anos de idade, as crianças estarão produzindo sinais usando um número restrito de configurações de mão.

À vista disso, as crianças que têm acesso à Língua Brasileira de Sinais desde as séries iniciais (ou preferencialmente em casa) dispõem de maiores possibilidades de desenvolvê-la para se comunicar melhor com os colegas de classe e ter mais facilidade com as demais disciplinas. Dessa forma, é importante compreender que as dificuldades de aprendizagem do aluno surdo na L2 são menores que as de um estudante surdo que não teve acesso à aquisição da Língua Brasileira de Sinais, que, infelizmente, é o caso do aluno da turma observada.

Ademais, ao se tratar dos processos de aquisição e aprendizado de línguas, deve-se ter em mente as diferenças entre esses dois processos. No que se refere à aquisição da sua língua materna, o sujeito tem, segundo Skliar (2013, p. 10), “uma relação natural ao penetrar no mundo dos conceitos que as constituem, a aprendizagem é informal”. No caso do aprendizado de uma segunda língua, “a aquisição é sistemática, o ambiente é artificial, o aprendiz se vê num quadro de elaboração constante, intencional sobre a adequação daquilo que se deve fazer” Skliar (2013, p. 10).

Nesse sentido, torna-se evidente que a Língua de Sinais deveria ser a L1 adquirida pelos alunos surdos, e sua L2 viria a ser a língua de aprendizado em sala de aula. Dessa forma, a aquisição da L1 ocorreria de forma natural e na interação do dia a dia, de maneira espontânea; em contrapartida, o aprendizado é consciente, pois o estudante se atenta às regras dessa nova língua enquanto tenta usá-la para se comunicar. Assim sendo, Quadros (2006) faz referência ao papel de cada uma dessas línguas para o sujeito surdo:

A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (Quadros, 2006, p. 24).

Não obstante, segundo Skliar (2013, p. 24), “a educação bilíngue para surdos, como qualquer projeto/proposta educacional não pode ser neutra nem opaca”. É de suma importância, nessa perspectiva, que os pais, a comunidade escolar e o Estado estejam de acordo e cientes que esses alunos precisam ter mais consciência social e política de seus direitos.

Sendo assim, apesar da Libras ser reconhecida como meio legal de comunicação e

expressão da pessoa surda pela Lei 10.436/2002 (Brasil, 2002), os surdos ainda hoje não têm total acesso a sua língua materna nos meios educacionais, por mais que tenham a lei e o Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005) que garante ao surdo o direito, desde a educação infantil, do ensino da Libras, juntamente com o ensino de Língua Portuguesa, como segunda língua. Tais propostas estão presentes apenas no papel, visto que a educação da pessoa surda no estado do Pará ainda segue as práticas da educação especial, conforme Mota (2020, p. 48):

A proposta atual curricular do ensino básico do Estado do Pará para atender os alunos Surdos do fundamental ao ensino médio, conforme as informações da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) seguem a Instrução Normativa Nº 001/2018 - GS/SEDUC, de 12 de abril de 2018, que dispõe sobre a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual de ensino – Em escolas, Unidades, Centros e Núcleos Educacionais Especializados, públicos e privados filantrópicos, sem fins lucrativos, conveniados com a Secretaria de Estado de Educação.

Conforme Quadros (*apud* Mota, 2020), as escolas deveriam organizar o currículo dentro de uma concepção visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos ministrados na própria língua dos alunos surdos. Ações estas não encontradas no dia a dia escolar da instituição que foi campo de pesquisa, como também não ocorrem na maioria das escolas estaduais e particulares dos municípios do estado do Pará, no caso deste estudo em específico, no município de Bragança/PA, tendo em vista que o Estado segue a normativa nº 001/2018-GS/SEDUC, que adere ao modelo educacional especial inclusivo e não o modelo bilíngue.

Nesse viés, entende-se o bilinguismo para os estudantes surdos e ouvintes nas escolas como duas línguas que passam a conviver no espaço escolar, a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa, que irão ser ensinadas não somente dentro da sala de aula, mas desde o nascimento da criança surda, atendendo às necessidades do aluno surdo e podendo ser escolhida qual será a primeira e a segunda língua.

Assim, a escola deveria pensar em um meio de inserir as duas línguas de uma maneira acessível, como também deveria realizar as atividades, materiais didáticos adequados, pensando em atender de forma mais assertiva a demanda de cada aluno, surdo ou ouvinte.

Sendo assim, e para fomentar a luta pelos direitos da pessoa surda, Skliar (2013, p. 13) diz:

[...] em síntese: a educação bilíngue, numa perspectiva crítica, poderia transformar as relações sociais, culturais e institucionais através das quais são geradas as representações e significações hegemônicas/ouvintistas sobre a surdez e sobre os surdos.

Nesse sentido, um país como o Brasil, com projetos de Educação Bilíngue para surdos, precisa urgentemente pôr em prática as diretrizes que estão no Decreto 5.626 de 2005 (Brasil, 2005) que trata do acesso à educação bilíngue nesse território, assim como consta no Art. 22 do Decreto:

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 bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues 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 linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras Língua Portuguesa (Brasil, 2005, p. 7).

Entretanto, diante do que foi vivenciado no período da pesquisa, percebe-se que a realidade na escola campo de pesquisa não é bem assim, haja vista que não há profissionais qualificados, como intérpretes ou professores que saibam Libras. Sendo assim, observamos que infelizmente essa escola faz parte de uma comunidade em que a educação bilíngue está apenas no papel, e nesse cenário os alunos vão crescendo sem aprender nenhuma das duas línguas. Assim, acabam não sendo alfabetizados em sua língua materna (Língua de Sinais) e conseqüentemente não desenvolvem a leitura e escrita do Português, que é um direito garantido em lei para todos os cidadãos brasileiros.

## **METODOLOGIA**

O interesse pela área investigada teve início durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que marcou o primeiro contato com a educação para surdos. As experiências vivenciadas no projeto, por meio de leituras, discussões teóricas e da convivência direta com estudantes surdos, despertaram o desejo de aprofundamento na temática e contribuíram significativamente para conhecer os direitos e deveres das pessoas surdas e para o embasamento teórico deste trabalho.

No entanto, a pesquisa consolidou-se no “Estágio Supervisionado III: Língua Portuguesa e suas literaturas em contextos de inclusão”, que nos inseriu mais uma vez no ambiente escolar e na realidade de uma sala de aula e escola que precisa e deve ser inclusiva. A partir dessas inserções, pode-se aprender e refletir a respeito da realidade escolar de um estudante surdo dentro de uma escola estadual de Bragança-Pa, em uma turma de ensino fundamental maior.

O estágio mencionado ocorreu no mês de setembro de 2024, em uma turma do sexto

ano do ensino fundamental maior, com alunos que tinham entre 10 e 11 anos. O período do estágio foi dividido em etapas: a preparação das documentações, plano de aula para iniciar na escola com o auxílio da professora orientadora do estágio, início de observação na escola e regência em sala de aula com conteúdo adaptado e inclusivo.

Diante do exposto, para coleta de dados esse estudo utilizou a observação do ambiente escolar, pois, segundo Ritchie (2003), através da observação temos mais condições de compreender os hábitos, atitudes, relações pessoais e características de acordo com cada local (escola) a ser observado. Afinal de contas, é nesse modo de pesquisa que o pesquisador se insere nessa realidade e participa das experiências juntamente com o meio escolar, deixando de lado o papel de apenas espectador para ser participante ativo.

Assim, nas primeiras semanas de aula foram realizadas somente observações, com o objetivo de compreender os interesses do aluno surdo, identificar os conteúdos que ele compreendia com maior facilidade e analisar sua forma de aprendizagem. Essa etapa inicial teve como propósito estabelecer um vínculo de confiança e proporcionar um ambiente acolhedor, no qual o aluno se sentisse confortável com a nossa presença em sala de aula.

Ao se tratar dos dados coletados durante as atividades de observação e regência de classe na escola no decorrer dos dias de estágio, optou-se pela abordagem qualitativa para observar as práticas de ensino da Língua Portuguesa para com o aluno surdo, o ambiente escolar como um todo, assim como os demais estudantes. Sendo assim, consegue-se um contato maior com os alunos e corpo docente. Como Pope e Mays (2005, p. 13) afirmam:

A pesquisa qualitativa (...) está relacionada aos significados que as pessoas atribuem às suas experiências do mundo social e a como as pessoas compreendem esse mundo. Tenta, portanto, interpretar os fenômenos sociais (interações, comportamentos, etc.) em termos de sentidos que as pessoas lhes dão; em função disso, é comumente referida como pesquisa interpretativa.

Pensando dessa forma, a pesquisa priorizou compreender o contexto em que o aluno surdo estava inserido. Para isso, foi realizada uma imersão em sua rotina escolar, observando aspectos da socialização com colegas, professores e demais membros da comunidade escolar. Buscou-se identificar fatores sociais, culturais e individuais que influenciam seu desenvolvimento educacional. Essas observações foram fundamentais para que a abordagem metodológica pudesse ser ajustada de forma sensível e coerente às necessidades específicas do aluno surdo, e assim planejar as atividades práticas.

Além disso, utilizaram-se registros fotográficos de momentos de interação entre as estagiárias e os alunos nos momentos de atividades das aulas, embasadas em Borges (2008, p.

30) que diz que “cada indivíduo define não apenas o que merece ser registrado, mas também sob que ângulo as ações sociais de seus cotidianos devem ser imortalizadas”. Sendo assim, durante a pesquisa em sala de aula foram registradas algumas atividades importantes durante o estágio, como, por exemplo, momentos de aulas e trocas de conhecimentos entre alunos, estagiárias e professores.

Ademais, construímos uma atividade adaptada para o aluno surdo realizar enquanto os demais discentes faziam um trabalho que o professor titular da turma aplicava. A adaptação do material didático para alunos surdos é uma etapa essencial no processo de diagnóstico de seus conhecimentos em língua portuguesa, especialmente quando se busca compreender suas competências linguísticas de forma mais precisa e inclusiva. Conforme aponta Santos e Pereira (2019, p. 151):

[...] é necessário que haja uma organização didática para o ensino desses alunos. É preciso trabalhar por meio de imagens visuais que referencie todo tipo de assunto a ser trabalhado no ambiente escolar. Assim, será possível contribuir ainda mais na aprendizagem dos conteúdos curriculares.

Nesse sentido, a adaptação do material precisa considerar recursos visuais, como imagens, vídeos, sinais em Libras e esquemas gráficos, que auxiliem na mediação do conteúdo e permitam ao aluno surdo acessar e expressar seus conhecimentos de maneira significativa. Essa abordagem favorece não apenas a aprendizagem, mas também possibilita identificar, com mais clareza, as habilidades já desenvolvidas e aquelas que ainda precisam ser estimuladas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Modificar a escola para ofertar o ensino regular de estudantes surdos na perspectiva da Educação Especial inclusiva tem sido um grande desafio, tanto para os profissionais quanto para o governo do Estado do Pará. Nessa “nova” configuração, o aluno surdo é inserido em uma sala do ensino regular, onde normalmente desconhece seus direitos. Sendo assim, é importante que se crie um currículo que atenda e respeite as diferenças linguísticas, estimulando o desenvolvimento da sua cultura e língua materna.

Não obstante, como afirmam Santos e Pereira (2019), na maioria das vezes ocorre de forma diferente, pois o aluno acaba sendo excluído devido à falta de profissionais capacitados na área para acompanhá-lo e ensiná-lo, resumindo a participação do aluno à mera presença

física na sala de aula. Dessa forma, na verdade, é o estudante dito “diferente” que luta para ser aceito pelos outros, sem que haja uma via de mão dupla. Dessa maneira, não parece uma educação de inclusão, e sim uma “nova” maneira de segregar os que deveriam ser incluídos nesse modelo educacional.

Durante a primeira semana de aula, constatamos que o aluno surdo pouco entendia os conteúdos ensinados, mesmo com a vontade do professor da turma em ensiná-lo (apesar de não ter a ajuda de um intérprete), usando métodos como: desenhar, utilizando de sinais caseiros e aplicativos de tradução do português para Libras como o *Hand Talk*, para uma tentativa de adaptação e de inclusão desse aluno, mesmo sem ter tido acesso a uma capacitação e formação para essas atividades (como o docente nos relatou em conversas). Nesse primeiro momento, identificamos dois problemas: primeiramente, destaca-se a falta de formação profissional dos professores para atuarem com alunos surdos; secundamente, a falta de acesso à aprendizagem do aluno surdo na sua língua materna e como consequência suas dificuldades de aprendizagem na Língua Portuguesa.

Como cita Quadros (2000), a educação de surdos não pode mais continuar refém da falta de conhecimento dos profissionais que estão envolvidos na educação de surdos, haja vista que, mesmo o professor titular da turma tentasse “adaptar” o conteúdo a seu modo, ele não sabia Libras, o que tornava o ensino/aprendizagem dificultoso.

Dessa forma, em decorrência das pluralidades e desafios encontrados no contexto educacional, é preciso estar atento para entender e conhecer as necessidades dos alunos, e como fazer para ajudá-lo no processo de ensino/aprendizagem. Santos e Pereira (2019) destacam a relevância de capacitar os professores em Libras, uma vez que eles são responsáveis por desenvolver as metodologias apropriadas para o ensino, sendo fundamental que estejam preparados para atender às necessidades dos alunos.

Mantoan (2003) reitera que a formação docente valoriza o papel do professor como referência para o aluno, indo além do ensino técnico e abrangendo também a construção de conhecimentos, atitudes e valores sociais. Se o ambiente escolar fosse bilíngue, respeitando a língua materna do aluno surdo, o acesso ao conteúdo seria completo, e para além dos pontos citados, tornando a escola um espaço mais inclusivo, justo e humano. Como é dito no decreto 5.626 de 2025 e como discute Mantoan (2003, p. 43):

No caso de uma formação inicial e continuada direcionada à inclusão escolar, estamos diante de uma proposta de trabalho que não se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da

educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional.

Constantemente, tornava-se mais complexo o entendimento do assunto para o aluno surdo, pois eram feitas atividades de leitura oral do texto que estava sendo trabalhado o conteúdo, nos debates e na socialização. O aluno surdo não participava desses momentos, posto que tinha dificuldade de entender o que estava sendo trabalhado, dado que ele não sabia fazer leitura labial e, como já foi citado, não havia intérprete de sinais na sala de aula.

Nesse sentido, Santos e Pereira (2019) reforçam outra questão comum no ambiente escolar que é a falta de uso da Libras como meio de comunicação, o que dificulta ainda mais o relacionamento entre professores e alunos, além de afetar a interação com os seus colegas de classe e com os demais profissionais.

Assim, é importante destacar que a modalidade de ensino do estado do Pará ainda é na perspectiva da educação especial inclusiva, o que torna a escola campo de ensino regular obrigada a receber alunos com deficiências, mesmo sem existir infraestrutura adequada e profissionais capacitados. Dessa forma, torna-se inviável o professor ou qualquer profissional que não teve capacitação/formação conseguir ensinar o conteúdo para o aluno, pois o processo de aprendizagem do aluno surdo exige a exploração visual, conforme a sua língua materna, de modo a fomentar sua cultura e identidade surda. Tais aspectos precisam estar alinhados no currículo escolar, no corpo docente e na família.

Após a semana de adaptação, percebemos uma “abertura” do aluno e tentamos ajudá-lo com o que sabemos de Libras para traduzir um texto que o professor havia passado para a turma toda e ele conseguiu compreender a partir da tradução do tema central e respondeu algumas perguntas sobre o texto. Dessa forma, ficou ainda mais claro um dos benefícios da língua materna para esse aluno: a partir da tradução em Libras, ele compreendeu o texto e pode participar da atividade. Sendo assim, os surdos e estudiosos que lutam pela causa:

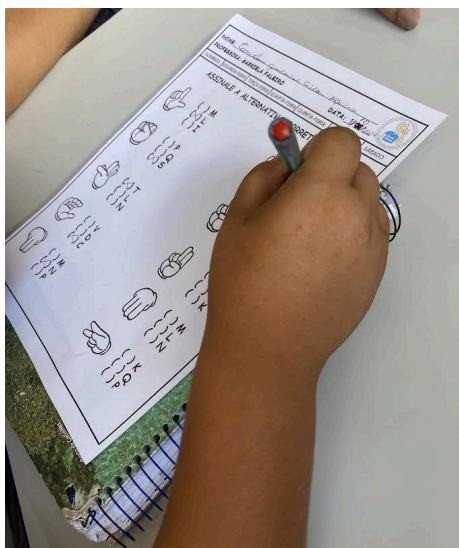
[...] querem a criação de espaços garantidos para que o Surdo se torne mais rapidamente uma pessoa bilíngue, e, para tanto, precisa de um ambiente linguístico natural para a aquisição de sua primeira língua, a partir do qual terá condições de desenvolver sua consciência metalinguística, ampliando as possibilidades de aprendizagem da segunda língua (Sá, 2011, p. 22).

Para tanto, torna-se ainda mais necessária e visível a urgência de colocar-se em prática o modelo de educação bilíngue para surdos, visto que a referida experiência em sala de aula com a língua materna ajudou o aluno surdo a compreender um texto em Português, por meio da tradução em língua de sinais, que deveria ser sua L1. Para Goldfeld (1997), as Línguas de Sinais representam uma importante alternativa para prevenir atrasos no desenvolvimento da linguagem, cognitivo e escolar em crianças surdas. Dessa forma, a Libras nos permite ensinar, aprender e interagir socialmente com as pessoas surdas.

Levando em consideração esse contexto, nas aulas seguintes o professor nos deu liberdade para aplicar algumas atividades adaptadas que havíamos preparado para possíveis momentos de interação com o aluno, o que acabou sendo muito produtivo, pois ele conseguiu executá-las com a nossa ajuda. Com isso, fizemos uma diagnose do que ele sabia sobre Libras, o que nos instigou a começar a pensar no nosso plano de aula para o nosso dia de regência de classe.

Na imagem 1, o aluno realizando a atividade adaptada para diagnose:

**Imagem 1** - Aluno respondendo atividade adaptada.



**Fonte:** as autoras (2025)

Outro fator importante para a escolha final da temática do plano de aula foi o interesse dos demais alunos em entender os sinais que fazíamos durante as atividades adaptadas para o aluno surdo. Em alguns momentos, observamos que enquanto sinalizávamos com o aluno surdo, os demais ficavam curiosos perguntando o significado do sinal e tentavam reproduzi-los, a fim de usar depois em momentos de interação/brincadeiras com o colega de

classe.

Sendo assim, nota-se que a falta de efetivação da lei para uma escola bilíngue na perspectiva inclusiva, acaba prejudicando a interação entre os alunos surdos e ouvintes, pois se o Estado fornecesse formação e condições para que os ouvintes aprendessem a língua e cultura do povo surdo seria proveitosa/benéfica, pois eles aprenderiam uma nova língua para comunicar-se no ambiente escolar e para conviver em sociedade com outros surdos, assim como iriam formar alunos mais conscientes, empáticos e respeitosos com as diferenças que encontrarão em sociedade.

É necessário que o governo crie políticas públicas voltadas para educação de surdos, que ofereça uma educação de qualidade e bilíngue para esses estudantes. É fundamental, portanto, que o estado invista na qualificação profissional e também invista em equipamentos e infraestrutura para que esse professor possa atuar adequadamente com os alunos surdos.

Afinal, percebemos que para o aluno surdo a escola era vista também como um lugar para brincar e socializar de alguma forma com seus colegas de turma. Santos e Pereira (2019) alegam que as dificuldades de comunicação impossibilitará a criança em adquirir habilidades de leitura, escrita e interpretação, de modo que interferirá no desenvolvimento do campo linguístico, intelectual e profissional do sujeito. Em consequência disso, entendemos perfeitamente a importância de um ensino bilíngue para os estudantes surdos.

Assim como os alunos, o professor também tinha esse desejo de aprender mais sobre a Língua Brasileira de Sinais. Conforme Amorim, Costa e Walker (2015), o processo de inclusão é uma conquista que exige o compromisso diário de vários profissionais envolvidos na educação de alunos surdos, além da participação ativa do próprio estudante surdo, dos colegas ouvintes e da família. Sendo assim, começamos o planejamento do plano de aula sabendo das dificuldades em Libras tanto para o aluno surdo e seus colegas de classe quanto para o professor da turma, pois percebemos ao longo das atividades feitas com o aluno surdo que ele também precisava de um reforço para praticar mais alguns sinais em Libras e o alfabeto manual, já que ele se confundia em alguns momentos ao executar os sinais por não ter tido acesso a Libras desde as séries iniciais, o que dificultou os seus estudos.

Para o plano de aula, pensamos, como forma de incluir tanto os alunos quanto o professor responsável pela turma no meio/língua natural do aluno surdo, em uma tentativa de executar, ao menos parcialmente, como seria o modelo de Educação Bilíngue com a Língua Brasileira de Sinais e o Português. Iniciamos a oficina com algumas perguntas prévias, a fim de sondar a turma e saber se os alunos tinham conhecimentos de mundo sobre a Língua

Brasileira de Sinais, bem como falamos sobre nossas experiências com a Libras para que eles conhecessem um pouco da realidade e como funciona.

Assim, começamos pelo básico: (i) elaboramos em uma cartolina o cartaz do Alfabeto Manual em Libras e (ii) apresentamos para os alunos por meio de imagens com uma boa resolução, pois a visualidade é o meio de conhecimento principal de adaptação do aluno surdo. Incluímos, também, imagens de alguns objetos/animais/comidas que correspondem a inicial da letra em Libras (explorando o visual), para que assim conseguíssemos mostrar de forma mais clara e dinâmica as letras para a turma. Logo, é essencial pensar em materiais didáticos que contenham imagens, vídeos, desenhos, gráficos, para que o conhecimento ocorra de forma eficaz e mais dinâmica. Como afirma Quadros (2006, p. 26),

a língua de sinais é uma língua espacial-visual e existem muitas formas criativas de explorá-la. Configurações de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais, localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização, classificadores são alguns dos recursos discursivos que tal língua oferece para serem explorados durante o desenvolvimento da criança surda e que devem ser explorados para um processo de alfabetização com êxito.

Na proposta apresentada, utilizamos ainda a datilologia para ensinar as letras uma por uma. Como exercício, incentivamos os alunos a praticarem em Libras o soletramento manual dos nomes de objetos que estavam inseridos na sala de aula, pois eram objetos que eles precisam para se comunicar com o aluno surdo. A atividade foi nomeada como “Oficina de Alfabeto Manual em Libras”.

Dessa forma, começamos a mostrar letra por letra, trabalhando bastante o visual. Conforme Sousa e Pereira (2019), é preciso usar imagens visuais que representem diferentes assuntos que serão trabalhados na sala de aula durante as aulas adaptadas. Com isso, pode-se ajudar ainda mais na compreensão e aprendizagem dos conteúdos curriculares. Outrossim, mostramos o objeto correspondente a letra e por último a datilologia, e os alunos de forma espontânea iam repetindo e praticando a nova língua em sala de aula, juntamente com o professor titular de língua portuguesa da turma e o aluno surdo.

Na imagem 2, o cartaz com o alfabeto manual usado na aula:

**Imagem 2** - Cartaz do alfabeto manual



**Fonte:** as autoras (2025)

Após praticarmos algumas vezes o alfabeto com os alunos, e percebendo que eles conseguiram aprender grande parte das letras, haja vista que eles repetiam sem a nossa ajuda, passamos para outra etapa da oficina, em que levamos imagens impressas de materiais escolares que os alunos utilizam em sala de aula constantemente, para mostrar os seus sinais e suas datilologias para os alunos e o professor irem treinando durante uns minutos com a nossa ajuda.

Prosseguindo com a atividade, fizemos um ditado manual com os nomes de dez objetos já ensinados anteriormente na oficina. Utilizamos, para tanto, o alfabeto manual e mostramos seus sinais em Libras ao final de cada palavra. Pedimos, ainda, para que os alunos escrevessem em português, ao longo da datilologia e do sinal dos objetos, o que entendiam de cada palavra.

Ao longo da oficina, os alunos pediam para que repetíssemos alguns sinais e letras caso não entendessem na primeira sinalização, e assim iam praticando, como também ficavam atentos em cada palavra sinalizada. Com isso, ao entregarem suas atividades, percebemos que a grande maioria da turma, juntamente com o aluno surdo, acertaram as palavras ditadas e sinalizadas. Após entregarem as atividades, eles fizeram novamente sozinhos a datilologia das palavras selecionadas para sanarem suas dúvidas e assim reforçar o aprendizado.

Ao final da oficina foi possível perceber a vontade dos alunos de aprender mais sobre a Língua Brasileira de Sinais, haja vista que muitos falaram que queriam essa aula uma vez na semana. Mesmo com o curto período da aula (duas horas de aula, em função da programação da escola), pode-se constatar que foi um momento de aprendizado significativo para os alunos e o professor da turma. Assim, percebe-se que:

Dentre as práticas pedagógicas que podem ser utilizadas no ensino de alunos com surdez, o professor deve utilizar recursos didáticos pedagógicos que facilitem a aprendizagem, como painéis de gravura, fotos, jogos, cartazes, maquetes, enfim, sempre os relacionando com os conteúdos estudados, como forma de criar interesse no aluno, para que analisem e façam analogias, associações do conhecimento novo com o que já sabem (Santos; Pereira, 2019, p. 152).

Dessa forma, a partir dos dias de observação na escola campo apresentada, percebemos algumas problemáticas que dificultam o processo de desenvolvimento do aluno surdo na escola, pois o estado não disponibiliza Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais (TILS) e nem profissionais capacitados para atuar com estudantes surdos. Assim, mesmo sem ter o aprendizado necessário e eficaz para avançar nos estudos, o aluno surdo é aprovado

todos os anos, e isso reflete nas relações entre seus colegas de classe, posto que, conforme explicamos anteriormente, no ambiente escolar não é usada a sua língua materna.

De acordo com Mota (2020), é o modelo atual de ensino proposto pela Secretaria de Educação do estado do Pará-SEDUC/PA. Atualmente, a oferta do ensino para os estudantes surdos, tanto estudantes surdos no ensino médio quanto fundamental maior, não têm o acompanhamento do profissional tradutor e intérprete de Libras nas salas do ensino regular, somente no Atendimento Educacional Especializado (AEE). No caso da escola em questão, não há uma sala para o atendimento especializado, nem o profissional para atender o aluno. Essa prática contribui para que muitos surdos não alcancem a aprendizagem significativa na sala de aula comparados aos alunos ouvintes.

Portanto, o modelo atual de educação para surdos continua sendo excludente, não oportunizando aos estudantes surdos de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem conforme a proposta da Declaração de Salamanca (1994), e é exatamente isso que os sistemas educacionais deveriam oferecer: uma educação inclusiva com equidade. Não é o que está sendo ofertado no momento. As leis e decretos não estão resolvendo a problemática, de forma que precisamos de mais ações para efetivar o que já está no papel.

Como observamos, esses direitos não estão assegurando a educação de qualidade para o aluno surdo da escola campo, pois nesse espaço escolar ele não possui os recursos básicos para uma formação inclusiva. Afinal de contas, deve ser oferecida a garantia de atingir e manter o nível máximo de conhecimento a todos os alunos, incluindo e adaptando os conteúdos para que esse aprendizado ocorra igualitariamente, mas isso não acontece no “chão da escola”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Dessa forma, a pesquisa destacou a importância de compreender a aplicação do modelo de ensino bilíngue nas escolas. Na prática, observamos o que estudamos na teoria sobre a alfabetização de crianças surdas, conforme Quadros (2006), Fernandes (1998) e Mota (2020). A ausência da efetivação do que é garantido pelo Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005) resultou em um déficit na aprendizagem dos alunos surdos na escola pesquisada. Infelizmente, constatamos que esses estudantes não são alfabetizados na Língua Brasileira de Sinais, o que dificulta seu aprendizado na língua portuguesa e nas demais disciplinas do ensino básico.

Além disso, identificamos diversos dilemas enfrentados para a efetivação da educação de surdos nesta escola pública do Estado do Pará, cuja oferta se dá majoritariamente por meio

do modelo educacional especial inclusivo. Observa-se que a escola não conta com uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme estabelece a Instrução Normativa nº 1, de 12 de abril de 2018, o que compromete a oferta de suporte adequado ao estudante surdo, impedindo sua formação plena. Como bem afirmam Santos e Pereira (2019, p. 150):

É necessário inserir o indivíduo no lugar de capaz, pois o mesmo tem a capacidade de interagir e aprender no mundo em que o cerca. Para isso, é preciso romper com o modelo já aplicado de educação inclusiva e especial, e por fim aderir o modelo de escola bilíngue, para que assim ocorra a verdadeira aprendizagem da pessoa surda, onde o mesmo encontre sua identidade social, sendo capaz de interagir e desenvolver suas habilidades.

Diante desse cenário observado, o estudante surdo, que deveria ser incluído de forma plena no ambiente escolar, acaba sendo deixado à margem durante as aulas, interagindo com os demais apenas em momentos pontuais, principalmente por meio de mímicas, sinais espontâneos ou desenhos. Essa realidade evidencia a urgência da implementação de uma escola bilíngue com profissionais capacitados em Libras e na educação de surdos, garantindo não apenas a comunicação eficaz, mas também o acesso ao conhecimento de forma equitativa e significativa.

Em contrapartida, durante a “Oficina de Alfabeto Manual em Libras”, foi possível uma interação de todos os alunos com o aluno surdo. Afinal, de acordo com Fernandes (1998), o bilinguismo é um modelo de educação para os surdos e ouvintes, em que ambos respeitam as singularidades linguísticas. Dessa forma, se um dia o modelo de Educação Bilíngue “sair do papel” para a prática poderemos ver a inclusão do povo surdo na nossa sociedade.

Para tanto, deve-se pôr em prática o que prevê o Art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que trata sobre educação de surdos. No que se refere aos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional, a inclusão pode ocorrer tanto em escolas bilíngues quanto em escolas comuns da rede regular, desde que hajam docentes preparados para compreender as especificidades linguísticas dos alunos surdos, além de tradutores e intérpretes de Libras–Língua Portuguesa.

É necessário que a garantia de oportunidade aconteça de fato é que a aprendizagem para os alunos surdos perdurem ao longo da sua vida escolar e acadêmica. Sendo assim, nós, ouvintes e docentes, devemos assumir um papel mais inclusivo, reconhecer os direitos, as culturas, as identidades existentes no meio escolar, entender e ter empatia com o outro. Como

ressalta Gonçalves (2020, p. 21):

Aceitar a Língua natural dos que possuem cultura surda é aceitar a sua identidade, sua diferença linguística e sua forma de apreender na sociedade. Nesse sentido, respeitar a cultura do outro é se aproximar do lugar dele, e ainda, conhecer e reconhecer como essa pessoa aprende e apreende o mundo. Ser bilíngue significa compreender a importância de duas línguas, no entanto, a escolha da melhor modalidade de apreensão não pode ser imposta, necessita ser escolhida pelo sujeito que a recebe. A imposição de uma língua sobre a outra não pode ser aceitável.

Constata-se, portanto, a urgente necessidade de implementar, de forma efetiva, o modelo de educação bilíngue para surdos e ouvintes, conforme previsto em lei. Pesquisadores como Quadros (2006), Skliar (2013) e Mota (2020) defendem que essa abordagem representa a alternativa educacional mais adequada às especificidades linguísticas e culturais dos surdos. Como afirma Skliar (2013), a “a proposta de educação bilíngue contrapõe-se ao modelo de educação especial”, este último ainda adotado como principal referência pelo Estado do Pará, mesmo diante de suas limitações no atendimento às reais demandas dessa população.

Diante disso, espera-se que este trabalho contribua para a reflexão crítica sobre a atual situação do processo de aprendizagem dos alunos surdos e as dificuldades enfrentadas por eles no ambiente escolar. Além disso, busca-se evidenciar como o modelo de ensino bilíngue pode ser a base para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de garantir o direito à educação de qualidade e de minimizar os impactos negativos e os atrasos no desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos, provocados pela ausência de políticas educacionais adequadas e pela não efetivação de seus direitos legalmente assegurados.

## REFERÊNCIAS

AMORIN, M.; COSTA, S.; WALKER, M. **A inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino**, 2015.

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Tradução de Castanon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História e fotografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24

de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021. Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em: 25 jun. 2024.

FERNANDES, Eulália. Educação com bilinguismo para crianças surdas. **Revista Intercâmbio**, v. 7, 1998.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GONÇALVES, Arlete Marinho. **Educação de surdos**: desafios, representações sociais e projetos de vida no ensino superior. Curitiba: CRV, 2020. 92 p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Moderna, 2003.

MOTA, Leila Saraiva. **Estudantes surdos de centros urbanos**: o uso de signos emergentes e as implicações na aplicação escolar. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, UFPA, Bragança, 2020.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção à saúde**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005. 118 p.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. 120 p.

RITCHIE, Jane. The applications of qualitative methods to social research. *In*: RITCHIE, Jane; LEWIS, Jane (ed.). **Qualitative research practice**: a guide for social science students

and researchers. London: Sage Publications, 2003. p. 24-46.

SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?**. Manaus: Editora Valer; EDUA, 2011. 302 p.

SÁ, Nídia Limeira. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. *In*: Faltam informações aqui.

SANTOS, Sidneide Maria da Conceição; PEREIRA, Daniane. Libras e sua importância na formação de professores na educação de surdos. **Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 2, p. 139-158, mai./ago. 2019.

SEDUC. Instrução Normativa n. 001, de 12 de abril de 2018. Dispõe sobre a organização da educação. **Instrução Normativa n. 001/2018 – GS/SEDUC**, 2018.

SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.