



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
CAMPUS IV
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E AGRÁRIAS – CCHA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E HUMANIDADES – DLH
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

MAIZA PETRONIA DE OLIVEIRA PEREIRA

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS DESDE O
DECRETO 5.626/2005 ATÉ A PANDEMIA DE COVID-19**

CATOLÉ DO ROCHA – PB

2023

MAIZA PETRONIA DE OLIVEIRA PEREIRA

**DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS DESDE O
DECRETO 5.626/2005 ATÉ A PANDEMIA DE COVID-19**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento do Curso de Letras da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras.

Área de concentração: Didático-pedagógica.

Orientador: Prof. Me. Rômulo César Araújo Lima

CATOLÉ DO ROCHA – PB

2023

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P436d Pereira, Maiza Petronia de Oliveira.
Desafios da educação inclusiva de alunos surdos desde o Decreto 5.626/2005 até a pandemia de covid-19. [manuscrito] / Maiza Petronia de Oliveira Pereira. - 2023.
27 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Agrárias, 2023.
"Orientação : Prof. Me. Rômulo César Araújo Lima, Coordenação do Curso de Letras - CCHA. "
1. Libras. 2. Inclusão escolar. 3. Alunos surdos. I. Título
21. ed. CDD 372.3

MAIZA PETRONIA DE OLIVEIRA PEREIRA

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE ALUNOS SURDOS DESDE O
DECRETO 5.626/2005 ATÉ A PANDEMIA DE COVID-19

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado ao Departamento do Curso
de Letras da Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à obtenção
do título de Licenciatura Plena em Letras.

Área de concentração: Didático-
pedagógica.

Aprovada em: 28/06/2023.

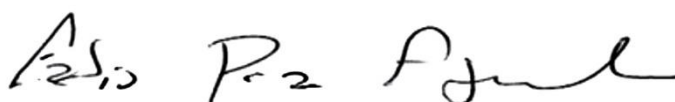
BANCA EXAMINADORA



Prof. Me. Rômulo César Araújo Lima (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba



Prof. Me. Bianca Sonale Fonseca da Silva
Universidade Estadual da Paraíba



Prof. Me. Fábio Pereira Figueirêdo
Universidade Estadual da Paraíba

A minha mãe, aquela que sempre me incentivou e ensinou que desistir não é a solução.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sou grata a Deus, que me permitiu viver essa experiência, me capacitando a vencer cada obstáculo. Também sou grata a minha mãe, que sempre será minha inspiração, exemplo de fé e determinação. Ao meu filho, que acreditou em mim quando nem eu achei que era capaz.

A seguir, também deixo meus agradecimentos aos meus irmãos, que se alegram a cada conquista que compartilho. No campo acadêmico, carrego uma gratidão especial aos mestres e colegas que me acolheram na UEPB. Dentre eles, o orientador Rômulo. Enfim, agradeço a todos que contribuíram para a minha formação e realização desse trabalho tão significativo.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
2. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR E USO DA LIBRAS.....	9
2. 1. A inclusão escolar e os desafios da comunidade surda	9
2. 2. A Língua Brasileira de Sinais e o desenvolvimento de alunos surdos	13
3. ANTECEDENTES E DECORRÊNCIAS DO DECRETO 5.626/2005 PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	17
4. EXPECTATIVAS DO ENSINO INCLUSIVO DE ALUNOS SURDOS NO BRASIL PÓS-PANDÊMICO.....	21
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
6. REFERÊNCIAS.....	26

RESUMO

A inclusão escolar e a efetivação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) representaram enormes esforços nas últimas décadas. O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. O objetivo geral é compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos, deficientes auditivos e intérpretes envolvidos ao ensino bilíngue desde a implementação do Decreto 5.626/2005 até a pandemia de Covid-19. Os objetivos específicos abrangem: identificar os meandros da inclusão escolar desde o Decreto 5.626/2005 até a ocorrência da pandemia de Covid-19; descrever as leis e problemáticas que envolvem o ensino de LIBRAS na educação básica; refletir sobre as metodologias adotadas processo de formação de alunos surdos. A problemática reside nos impactos do Decreto 5.626 de 2005 e a pandemia de Covid-19 para a inclusão de alunos surdos. Aplicou-se os estudos de Goldfeld (2002) Mantoan (2003) e Skliar (2013), bem como artigos recentes e a legislação brasileira vigente. Através do levantamento e das discussões, foi possível constatar que os avanços na educação de alunos surdos foram abaixo das expectativas, entretanto a tecnologia é essencial para a melhoria da educação bilíngue. Deve se efetivar mais pesquisas, investimentos e formações voltadas a inclusão e ensino bilíngue, levando em conta as consequências negativas da pandemia de Covid-19 e as oportunidades do avanço tecnológico.

Palavras-chave: Libras. Inclusão escolar. Alunos surdos.

ABSTRACT

School inclusion and the implementation of the Brazilian Sign Language (Libras) represented enormous efforts in recent decades. This article is a qualitative bibliographic research. The general objective is to understand the difficulties faced by deaf students, the hearing impaired and interpreters involved in bilingual education since the implementation of Decree 5.626/2005 until the Covid-19 pandemic. The specific objectives include: identifying the intricacies of school inclusion since Decree 5626/2005 until the occurrence of the Covid-19 pandemic; describe the laws and problems involving the teaching of LIBRAS in basic education; reflect on the methodologies adopted in the process of training deaf students. The problem lies in the impacts of Decree 5626 of 2005 and the Covid-19 pandemic for the inclusion of deaf students. Studies by Goldfeld (2002) Mantoan (2003) and Skliar (2013) were applied, as well as recent articles and current Brazilian legislation. Through the survey and discussions, it was possible to verify that the advances in the education of deaf students were below expectations, however, technology is essential for the improvement of bilingual education. More research, investment and training aimed at inclusion and bilingual education should be carried out, taking into account the negative consequences of the Covid-19 pandemic and the opportunities for technological advancement.

Keywords: Libras. School inclusion. Deaf students.

1. INTRODUÇÃO

Previamente, deve se destacar o quanto a busca pela inclusão escolar e a efetivação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) representaram enormes esforços nas últimas décadas. Nesse contexto, o decreto 5.626 de 2005 e a pandemia de Covid-19 iniciada em 2020 tiveram impacto significativo na educação de alunos surdos, ampliando incertezas e possibilitando avanços tecnológicos.

O presente artigo trata-se de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, no qual foram realizados fichamentos de livros, artigos e dissertações acerca da inclusão, da Língua Brasileira de Sinais e da educação bilíngue pós-pandemia. Posto isso, a problemática reside nos impactos do Decreto 5.626 de 2005 e a pandemia de Covid-19 para a inclusão de alunos surdos. Aplicou-se os estudos de Goldfeld (2002), Mantoan (2003) e Skliar (2013), associados a artigos recentes e a legislação vigente.

O objetivo geral é compreender as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos, deficientes auditivos e intérpretes envolvidos ao ensino bilíngue desde a implementação do Decreto 5.626/2005 até a pandemia de Covid-19. Os objetivos específicos abrangem: identificar os meandros da inclusão escolar desde o Decreto 5.626/2005 até a ocorrência da pandemia de Covid-19; descrever as leis e problemáticas envolvem o ensino de LIBRAS na educação básica; refletir sobre as metodologias adotadas processo de formação de alunos surdos.

Logo, a fundamentação desta pesquisa é estruturada em três grandes tópicos: o primeiro debruça-se nos pressupostos da inclusão escolar e da Língua Brasileira de Sinais. O segundo foca nas problemáticas e trajetória da educação de alunos surdos juntamente ao Decreto 5.626. O terceiro e último tópico direciona-se ao futuro da educação bilíngue envolto no ensino remoto, na pós-pandemia de Covid-19, expansão tecnológica e aprovação da Lei 14.191 em 2021.

Através do levantamento e das discussões, foi possível constatar que os avanços na educação de alunos surdos foram abaixo das expectativas, todavia os novos recursos tecnológicos são essenciais para aperfeiçoar a educação bilíngue. Deve se efetivar mais pesquisas, investimentos e formações de intérpretes e docentes voltadas a inclusão e ensino de alunos surdos, levando em conta as consequências negativas da pandemia de Covid-19 e os avanços tecnológicos.

2. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS ACERCA DA INCLUSÃO ESCOLAR E USO DA LIBRAS

2. 1. A inclusão escolar e os desafios da comunidade surda

A princípio, os conceitos de inclusão são bastante recentes e os registros mais relevantes aparecem somente no século XX, pois as camadas mais marginalizadas da sociedade eram excluídas do convívio social. Timidamente, iniciou-se um processo lento que visava o oferecimento de direitos aos indivíduos marginalizados, discriminados ou com deficiência. Dentre esses direitos, destaca-se a educação, através da inclusão escolar.

Nesse viés, cabe traçar um retrospecto ao longo deste primeiro tópico relacionado ao tratamento as pessoas com deficiência (PcD), delimitar os conceitos de inclusão escolar e os obstáculos a educação de surdos. Este tópico engloba autores como Spelling et al (2019), Almeida (2020), Mantoan (2003) e Amorim (2020). Destarte, a humanidade carrega um passado sombrio no que tange ao tratamento às pessoas surdas e usuários de línguas de sinais, por exemplo, que são ponto de destaque ao longo dos tópicos seguintes.

Historicamente, a exclusão, segregação e crueldade direcionadas as PcD remontam a estigmas perpetuados por séculos: tais pessoas com diferentes limitações eram ocultadas do seio familiar, privadas de educação e consideradas incapazes. Porém, no auge da Segunda Guerra Mundial, o tratamento aos PcD na Europa se mostra ainda mais chocante, através dos registros históricos disponíveis.

Segundo Spelling et al. (2019, p.4), autores do livro “A mulher surda na Segunda Guerra Mundial”, milhares de pessoas surdas que viveram na Europa sob expansão da Alemanha Nazista submeteram-se à eugenia, eutanásia, esterilização e abortos. Nesse aspecto, os crimes contra a humanidade perpetrados na segunda guerra visavam a eliminação de genes considerados defeituosos em gerações arianas futuras. O desprezo às pessoas com deficiência, dessa forma, era disseminado mundo afora e representou um grande revés na história das PcD.

Nesse ínterim, os autores trazem uma história em quadrinhos que se passa na Polônia da Segunda Guerra. A protagonista Sara, mulher surda, descobre uma gravidez e sofre diferentes meios de opressão até ser separada da filha. Após o fim da Guerra, reencontra a filha, torna-se professora e repassa os conhecimentos da língua de sinais.

Não obstante, a narrativa traz uma trajetória frutífera de superação, mas a realidade da época continuava a ser desafiadora. Os movimentos das PcD iniciaram-se ao longo das décadas pós-guerra, conjuntamente às marchas dos direitos civis ao longo dos anos 1960. Desde então, diferentes movimentos lutam pelo reconhecimento da causa da pessoa com deficiência, da popularização das línguas de sinais, da acessibilidade plena e da luta contra o capacitismo. A cultura surda ultrapassa o período de perseguição dos anos 1930 a 1950, mas ainda era rebaixada.

Conforme Almeida (2020, p. 42), as formas de se referir às pessoas com deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais já assumiram muitas formas inadequadas, o que atualmente é chamado de capacitismo. Esses tratamentos inferiorizam ou infantilizam várias categorias. Em razão desses comportamentos, termos ofensivos como: “inválidos”, “incapazes”, “excepcionais” e “mudinho” eram comuns até que a Constituição, por intermédio do Movimento Internacional de Pessoas com Deficiência, incorporar expressões mais adequadas para as PcD.

Além da evidente exclusão, a sociedade brasileira e demais nações carregavam um grande descrédito aos grupos marginalizados, de tal forma que as leis das últimas décadas tiveram que agir para humanizar o tratamento e as nomenclaturas associadas as comunidades de pessoas com deficiência.

Por essa razão, palavras como “surdo-mudo”, diminutivos, “portador”, “aleijado”, “ceguinho” dentre outras passaram a ser vistas como capacitivas e ofensivas. Deste modo, somente no Século XXI se efetivam campanhas contra o capacitismo, encabeçadas por figuras públicas importantes. Assim, após uma série de lutas sociais, Almeida (2020, p. 42) salienta que partir da década de 1960 começa-se a pensar a inclusão escolar de alunos com Necessidades Especiais Educacionais (NEE). Cabe lembrar que a educação pública ainda não atingia essas camadas.

Nas últimas décadas, aqueles que eram privados do direito de estudar finalmente obtiveram uma mínima política educacional a ser desenvolvida, norteando a sociedade brasileira à inclusão em meio a uma realidade carregada de estigmas perante as PcD. Nesse contexto, a inclusão passa a permear discussões no Brasil. As regulamentações efetivas, por outro lado, foram bastante tardias, tais como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) em 1996 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência que foi aprovado apenas em 2015.

Enquanto isso, os embasamentos da Língua Brasileira de Sinais direcionados a comunidade surda foram legitimados tardiamente, destacando-se as seguintes legislações: a Lei nº 10.436/2002 (Lei de Libras) e pelo Decreto nº 5.626/2005, dispositivos discutidos nos próximos tópicos.

Concomitantemente, também não houve o avanço que se almejava nas escolas. Uma das maiores expoentes na temática da inclusão, Mantoan (2003, p. 12) defende que nesse meio tempo até a efetivação dos direitos a escola burocratizou-se, promovendo, de certa forma, uma falsa inclusão. Somente uma ruptura, ou seja, uma reestruturação educacional, propiciaria uma formação plena para aqueles que participam do contexto escolar. Os professores encontram obstáculos.

A inclusão, nessa perspectiva, é a alternativa de ruptura para que as instituições fluam e efetivem uma formação plena e participativa, sem a desvalorização de camadas estigmatizadas da sociedade. A inclusão, o ponto de vista da autora, existe somente no papel. Mantoan (2003, p. 12) de tal maneira, também enfatiza que os conhecimentos estão passando por um processo de reestruturação, nos quais as diferenças de cultura, etnia, gênero e religião estão sendo cada vez mais desvelados, interligados e valorizados. A inclusão tecnológica também contribui para o cenário.

Nesse contexto otimista, a pluralidade passaria a ser valorizada. Entretanto, a formação docente é ponto chave para o desenvolvimento dos alunos como cidadãos, bem como suas habilidades, competências e valores humanitários. A escola deve ser um ambiente cada vez mais acolhedor e auxiliar docentes que nunca trabalharam com alunos com deficiência, oferecendo capacitações de qualidade.

Além do mais, a globalização e a expansão tecnológica cobram dos alunos cada vez mais consciência social. Professores sem formação encontram-se incapazes de incluir diferentes tipos de alunos, e a oferta de intérpretes é uma possibilidade.

As considerações de Amorim (2020, p. 229) também ajudam a entender o panorama das escolas brasileiras no que tange a diversidade:

[...] a escola é um ambiente possuidor de diversas culturas inseridas em um pequeno espaço e de certa forma, mas passível de mudança uma vez que seu próprio contexto está em contínua transformação. Bem como, suas aprendizagens que devem ser voltadas ao desenvolvimento de competências e habilidades para o convívio em sociedade, e um ambiente respeito, de inserção dos mais variados tipos de diferenças. A escola desde sua formação caracterizou-se pela homogeneização dos alunos, porém este papel vem mudando a medida em que as relações se modificam e as aprendizagem também. (AMORIM, 2020, p. 229)

Outrossim, quando instituições escolares se recusam a receber alunos surdos, com deficiência visual ou autistas, estão a homogeneizar suas salas de aula de forma prejudicial. Além disso, negam o direito fundamental à educação. A perpetuação da exclusão leva ao atraso da oferta de educação de qualidade para a toda essa camada da sociedade. A totalidade do alunado também perde a oportunidade de se conscientizar do papel importante dessas comunidades tão deixadas de lado.

Ademais, a intolerância também costuma vigorar fora da escola. A professora Mantoan (2003, p. 15) salienta que ocorrem movimentos de pais de alunos sem deficiências, que não aceitam a ideia de inclusão na escola, argumentando que a qualidade do ensino iria regredir. Todavia, são cada vez mais urgentes o oferecimento de capacitação docente e os devidos investimentos do estado para a expansão da inclusão na pós-pandemia.

Através da compreensão da realidade escolar brasileira colocada em discussão, se evidencia na atualidade o quanto os currículos e propostas educacionais até certo tempo se esvaziaram nos seus propósitos: Aspectos recentes na educação brasileira, tais como: projetos sociais engavetados; falta de intérpretes de Libras,; lacunas do ensino integral e no “novo Ensino Médio”; problemas do Ensino Remoto e a falta de oportunidades para os jovens evidenciam o quanto ainda está distante uma real inclusão escolar no Brasil.

Enfim, por meio desses conceitos e relatos históricos supracitados, é possível delinear o panorama da exclusão das PcD no país antes da aprovação do Decreto 5.626/2005. Igualmente, indica-se o contexto social que os alunos surdos estão inseridos para o seu desenvolvimento perante a Língua Brasileira de Sinais, que é a pauta principal do próximo tópico.

2. 2. A Língua Brasileira de Sinais e o desenvolvimento de alunos surdos

Sobretudo, compreender os desafios da educação de surdos no Brasil e o desenvolvimento da Libras também requer o conhecimento do percurso que as línguas de sinais e as comunidades surdas percorreram. Neste subtópico discute-se essas temáticas com base em Strobel (2008), Goldfeld (2002), Nicoloso e Silva (2009) e Stumpf (2009).

Isto posto, as comunidades surdas aperfeiçoaram as línguas de sinais e figuras históricas desenvolveram metodologias de ensino. Entretanto, houveram revezes ao longo da Idade Média e no final do Século XIX que também merecem destaque ao longo deste tópico.

Do mesmo modo, a cultura surda também possui destaque nas discussões acerca da inclusão. Strobel (2008, p. 41) contribui para o aprofundamento da comunidade surda, quando afirma que é perpassada por uma cultura dotada de “artefatos”.

Tais artefatos culturais surdos podem ser visuais, linguísticos, familiares, literários, sociais, artísticos, materiais ou políticos, de maneira que indicam recursos requisitados pela cultura surda para desenvolverem e aceitarem sua identidade surda, serem autônomos e produzirem costumes, literatura, arte, trabalho, discursos e ideias.

Assim como o primeiro e principal artefato utilizado é a visão, Strobel (2008, p; 51) salienta a importância da criança surda ter contato com adultos surdos, para desenvolver sua “identidade surda” e desprender-se das amarras do meio ouvinte circundante através de variados recursos visuais,

Isso se dá por causa de um sentimento de isolamento por parte de crianças surdas em lares ouvintes. Famílias com membros surdos, por outro lado, transmitem a cultura surda para os seus semelhantes e compartilham o orgulho das suas diferenças.

O segundo artefato cultural, segundo Strobel (2008, p. 45) é a língua de sinais, a principal marca identitária dos surdos e que foi muito estudada por Stokoe na década de 1950. Dessa forma, os sujeitos com acesso a línguas como a LIBRAS, desde a mais tenra idade, possuem um melhor desenvolvimento da linguagem, segurança e autoestima, pois as línguas de sinais figuram entre os artefatos mais primordiais.

Desde a década de 1950, amadurece a ideia contemporânea de “bilinguismo” no desenvolvimento de alunos surdos, pensamento esse que é desenvolvido até hoje. Todavia, os estudos das línguas de sinais tiveram avanços significativos bem antes e passaram por avanços e rupturas importantes.

Goldfeld (2002, p. 28-29) detalha que a primeira escola de surdos bem-sucedida foi criada na Espanha do Século XVI por Ponce de Leon, baseada na datilologia, oralização e escrita. O primeiro livro acerca das línguas de sinais, “Chirologia” foi publicado em 1644. No século XVIII, o francês L’Epée popularizou a educação para surdos. Vê-se que por séculos não houveram avanços.

No Brasil, não houveram esforços significativos para o desenvolvimento de alunos surdos até o século XIX. O fato mais relevante foi a chegada de Harnest Huet a pedido de Dom Pedro II, que em 1857 viria a possibilitar a inauguração do atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (Ines) (GOLDFELD, 2002, p. 32). Destarte, o instituto que produz pesquisas importantes para a comunidade surda foi basilar para ao desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que possui origens na língua de sinais francesa. A Libras, todavia, foi oficializada somente em 2002.

Entretanto, com o advento do Congresso de Milão em 1880, a educação por meio das línguas de sinais sofreu um enorme revés, pois houve a proibição do seu uso em todo o mundo. A comunicação gestual continuava a ser utilizada informalmente, até a popularização da “Comunicação Total” em 1970 e do bilinguismo entre os anos 1950-1980, como pontua Goldfeld (2002, p. 31).

A partir desses arcabouços históricos, é notável o desenvolvimento que essas línguas tiveram entre os séculos XV e XIX, mas os desdobramentos do oralismo prejudicaram a educação das comunidades surdas. A Libras foi marginalizada durante um século, como Nicoloso e Silva também detalham:

Ao longo da história, é possível perceber o quanto a Língua de Sinais ficou à margem dos estudos e pesquisas na área da linguística e da tradução, pois não era percebida pela sociedade como língua, com status linguístico e relevância para a realização de investigações. Durante muito tempo, a Língua de Sinais foi vista como uma linguagem de gestos, pantomimas e sem consistência para uma boa e fluente comunicação entre as pessoas, ou seja, era concebida como uma língua inferior a todas as línguas orais, então sua estrutura linguística merecia pouca ou nenhuma importância no contexto linguístico, social, cultural, político e educacional. (NICOLOSO E SILVA, 2009, p.78)

Mediante o exposto, ressalta-se o quanto línguas como a Libras foram negligenciadas e merecem do estado, secretarias de educação e da sociedade em geral um tratamento mais igualitário, bem como oferta de direitos e um ensino de qualidade.

Através dos movimentos civis e dos estudos publicados desde a década de 1960, foi possível embasar as teorias educacionais mais recentes no Brasil e propor modelos educacionais menos capacitistas. O aluno surdo, ao dominar a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita não deve ser inferiorizado.

O bilinguismo, portanto, chega para tirar essas línguas da clandestinidade proporcionada pelo oralismo, como Spelling et al (2019, p. 7) pontuam. Desde os anos 1960, no Brasil e no mundo, línguas como a LIBRAS começam a ser reconhecidas, estudadas e incluídas.

Iniciava-se uma nova era com a educação bilíngue, com as línguas gestuais sendo a primeira língua e as línguas escritas e orais como a segunda. Porém, o cenário ainda está longe do ideal, pois ainda não há uma formação de qualidade, tampouco a oferta de vagas para intérpretes.

Associadamente, Stumpf (2009, p. 426) também contribui para entender a história da LIBRAS sob o viés do bilinguismo. A partir dessa corrente teórica a variedade brasileira começa a ganhar notoriedade nunca antes vista e passa a ser estudada com afinco, como o autor delinea a seguir:

O Bilinguismo foi a opção metodológica dos organismos oficiais brasileiros, quando da regulamentação da Língua Brasileira de Sinais – Libras – e do lançamento das novas determinações para a educação dos surdos, dentro das propostas de inclusão. Para a escola, essa opção significa que a criança surda terá que adquirir duas línguas, a Língua de Sinais de forma plena e a língua falada de seu país em sua forma escrita (leitura e escrita). A Escola Bilíngue precisa em suas práticas trabalhar utilizando uma pedagogia que possibilite ao educando atingir esse objetivo. (STUMPF, 2009, p. 426)

A partir dessa constatação concisa, possibilita-se defender que a Educação Bilíngue é vista não somente uma necessidade, mas também um direito. Esse posicionamento envolto na educação de alunos surdos pressupõe que essas línguas gestuais são patrimônios da humanidade e que expressam as culturas dessas comunidades ainda tão excluídas.

Em suma, a Libras e das demais línguas devem integrar os currículos da educação básica e do ensino superior de tal maneira a se contemplar e formar mais profissionais surdos e ouvintes em meio a uma sociedade mais inclusiva. O respeito é apenas o primeiro passo: é preciso criar condições para a inclusão.

Apesar dos dispositivos legais e esforços educacionais, a abrangência da Libras e a inclusão de alunos surdos ainda não figura nos patamares recomendados, assim como também é discutido nos próximos tópicos. Indivíduos surdos das classes mais pobres não são discriminados como no século passado, mas normalmente tem seus direitos a educação tomados.

Aliás, as técnicas educacionais de inclusão não são unânimes em todo o mundo, Stumpf (2009, p. 428) ressalta que na Europa a língua oral ainda é bastante exigida. O alunado surdo ou deficiente auditivo utiliza o mesmo livro dos colegas ouvintes.

Nas escolas bilíngues, o autor constatou que os alunos que não aprendiam a língua oral não podiam avançar e esses alunos são remanejados para escolas de surdos, consideradas de menor qualidade. No Brasil, ainda há uma maior inclusão, mas sem o suporte adequado para alunos surdos. Existe uma disponibilidade de intérpretes no mercado de trabalho, mas uma parcela do estado e empresas não abrem os postos que deveriam ser preenchidos.

Por fim, na educação bilíngue sob viés da Libras esse tratamento da Europa parece bastante danoso, mas consoante Stumpf (2009, p. 428) entretanto, até os alunos ouvintes são enviados para as escolas técnicas quando se constata um rendimento ruim. As escolas bilíngues buscam a profissionalização, enquanto as restritas exigem muito menos.

Contudo, muitas famílias europeias preferem seus filhos nas escolas regulares e mais exigentes. No Brasil, esse cenário ainda parece distante. As escolas públicas regulares ainda carecem de profissionais capacitados para trabalhar com o alunado surdo (como os professores de língua portuguesa), que muitas vezes enfrenta dificuldades para efetivar matrículas, como discutido no próximo tópico.

Em resumo, existem muitos modelos de educação de surdos em voga, porém é unânime a necessidade de professores capacitados, materiais diversificados, intérpretes, ensino público de qualidade e acompanhamento pedagógico constante, propostos pelo decreto 5.626 no próximo tópico.

3. ANTECEDENTES E DECORRÊNCIAS DO DECRETO 5.626/2005 PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em primeiro lugar, assim como foi discutido nos tópicos anteriores, a sociedade reproduziu as discriminações direcionadas a comunidade surda por muito tempo com o advento das regulamentações oralistas, mas no fim do século XX ocorreram diversas manifestações pela inclusão.

O desenvolvimento dos alunos surdos no Brasil também incluiu esses revezes para a popularização da Língua Brasileira de Sinais, posta a marginalização durante um século. Entretanto, desde a década de 1980 construiu-se um esboço do que seria a lei 10.436 e a Lei nº 14.191. (BRASIL, 2021).

Ao longo desse tópico situam-se os principais desafios da educação para surdos, considerando os antecedentes e os impactos da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). A revisão contempla os estudos de Skliar (2013), Nicoloso e Silva (2009), como também os artigos de Camurça e Silva (2015), Júnior et al (2022) e Piconi (2019).

Segundo Skliar (2013, p.10), renomado autor surdo, a materialização de uma educação bilíngue não é estritamente técnica, mas deve ser desenvolvida politicamente e com embasamentos sólidos, visando diminuir o número de indivíduos surdos que não se escolarizaram.

Até o desenvolvimento dessa teoria entre os anos 1950-1980, não havia um esforço notório no país voltado a formação de surdos através da Libras e Língua Portuguesa. Isto é, um dispositivo legal vazio (somente a lei 10.436/2002 por si mesma) não é capaz de proporcionar uma educação de qualidade para os milhões de estudantes surdos no país.

A tarefa extenuante de universalização de uma educação bilíngue e inclusiva requer investimentos públicos bem distribuídos, formações de professores e intérpretes, identificação e manutenção das condições de permanência e avanço desses alunos nas escolas.

Notoriamente, ainda no ponto de vista de Skliar (2013, p. 8) no livro “Atualidade da educação bilíngue para surdos” o foco da educação bilíngue deve ultrapassar as barreiras escolares e metodológicas para adentrar nas relações de poder dentro e fora das instituições.

O autor ressalta a necessidade de sanar as seguintes questões: o “amordaçamento” da cultura surda; a garantia dos direitos pelo Estado; o combate à “ouvintização” curricular; segregação de escolas de surdos; burocracia e reformulação da formação docente, sejam professores ouvintes ou surdos.

Ainda, convém que isso se reflète no fato de nomearem muitas vezes os educadores surdos como instrutores ou auxiliares, estruturando uma deslegitimação do trabalho desses profissionais. Em virtude disso, o Decreto n.º 5.626, que é ponto chave desta pesquisa, foi um dos principais avanços no desenvolvimento de alunos surdos desde a formação do país.

A lei 10.436 e o decreto 5626 foram bastante significativos para a comunidade surda no Brasil, tanto na educação básica quanto nos corredores das universidades. propondo que “[...] as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva”. (BRASIL, 2005)

Nicoloso e Silva (2009, p. 79) pressupõem que o reconhecimento da Libras proporcionou que movimentos surdos se desenvolvam em espaços acadêmicos, por exemplo. Propiciou-se a enunciação de autores surdos nos meios científicos, efetivando uma considerável inclusão desses grupos nas mais variadas áreas de trabalho.

Em contrapartida, os mesmos autores também discorrem acerca de problemáticas que ainda não foram sanadas desde a promulgação dessas leis. “Embora a Libras esteja oficializada através da Lei de 2002 e do Decreto de 2005, seu verdadeiro reconhecimento e sua aceitação enquanto língua por parte da sociedade em geral parece estar acontecendo a passos lentos” (NICOLOSO E SILVA. 2009, p. 84)

Nesse entremeio, as pesquisas educacionais e os diagnósticos propostos pelos autores ressaltam que as leis de Libras ainda enfrentam dificuldades para a sua efetiva aplicação. Além de dificuldades no acesso as informações e a reivindicação de direitos em localidades mais remotas, ainda não há um trabalho significativo para a inclusão escolar de crianças e adolescentes surdos em municípios pequenos e áreas rurais, por exemplo.

Por isso, apesar do decreto 5.626 propor uma série de mudanças, ainda vigora uma visão capacitista da comunidade surda. Conseqüentemente, tanto as comunidades em geral, empresas, prefeituras e secretarias estaduais não costumam oferecer vagas destinadas a pessoas surdas ou com deficiência auditiva, ao mesmo tempo que as vaga para intérpretes raramente são ofertadas.

Ademais, não somente a falta de acesso dos surdos, PcD e intérpretes ao mercado de trabalho brasileiro preocupa, mas também a nítida falta de capacitação de docentes para o trabalho com o ensino bilíngue. Os cursos de ensino superior ainda não atingiram o aproveitamento desejado. Camurça e Silva (2015) trazem um contraponto bastante útil nessa discussão sobre a aplicação das leis de 2002 e 2005:

Apesar de existir a lei e de já estar sendo exercida há alguns anos, vemos que ainda hoje na atualidade, muitos professores não têm preparação para lidar com pessoas com algum tipo de deficiência, principalmente os surdos, que tem uma língua própria, mas que muitas pessoas não conhecem, e não sabem se comunicar, e nem se interessam a aprender. Na cidade de João Pessoa, por exemplo, existem fundações que oferecem o ensino de Libras, nas universidades é ofertada em alguns cursos a disciplina de Libras, mas com duração apenas de um período, o que não é suficiente [...] (CAMURÇA E SILVA, 2015, p. 28)

Por conseqüência, mediante o quadro de negligência da aplicação da lei em diversas localidades do Brasil, é urgente a ampliação dos componentes curriculares voltados a formação para a Língua Brasileira de Sinais. Essa língua, mais do que um meio de comunicação, é patrimônio da cultura surda no país.

Todavia, a simples ampliação de uma disciplina teórica não é suficiente para a formação de docentes capazes de lidar com essa demanda de alunos. É primordial o estímulo ao estágio e pós-graduação voltados a Libras, haja vista a necessidade de contato com as mais variadas tradições surdas, como a LEI Nº 14.191 (BRASIL, 2021) propõe ao incluir a Libras como modalidade oficial da LDB.

Em suma, a acessibilidade dos usuários de Libras ao mercado de trabalho e ensino superior são fundamentais para que a verdadeira inclusão almejada na lei 10.406 seja colocada em voga. Junior et al (2022, p. 77) em artigo recente acerca dos 20 anos da lei de Libras, consideram que apesar de alguns concursos públicos e provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizarem adaptações para atenderem os usuários de Libras, a transferência de sentido e a mera mudança de modalidade não garantem a inclusão.

Melhor dizendo, o sucesso do aluno surdo ou do postulante ao mercado de trabalho dependem de experiências anteriores e de uma carga cultural, bem como as experiências anteriores com as áreas de atuação. Caso o alunado não adquira a língua de sinais no momento adequado e não possua intérpretes com qualificação, o surdo é excluído do mercado.

Ou seja, as práticas do mercado de trabalho precedem a teoria. Essas incompreensões variadas, aliadas a falta de intérpretes e carência de vagas resultam na dificuldade dessa parcela da população de adentrar na vida profissional. Ainda há muito a se avançar nesse sentido, pois o mercado de trabalho brasileiro ainda é extremamente capacitista.

Todavia, na ótica de Piconi (2019, p. 24) o estabelecimento das políticas linguísticas para Libras está atrelado a muitas vivências de embate social. Essas vivências giram em torno dos sentidos e dos mecanismos de estabelecimento de um consenso acerca das prioridades.

O Decreto 5.626, ao propor nos artigos 28 e 29 um orçamento para implantação, controle e difusão da Libras (BRASIL, 2005) elevou a Libras para o centro das políticas educacionais e aproximou demandas essenciais, principalmente a partir do momento que a incluiu nos cursos de licenciatura.

Esses regulamentos firmaram interesses previstos com constituição cidadã e com órgãos internacionais. Muitos avanços sociais, políticos e econômicos estão relacionados, meios pelos quais os movimentos organizados pelos ativistas surdos ganham notoriedade.

Portanto, as discussões acerca dos modos legitimados de perceber, melhorar e reconhecer a educação das pessoas surdas também merecem mais atenção do estado, das organizações especializadas, profissionais da educação e sociedade como um todo. A lei 10.436/2002 o decreto 5.626 precisam vigorar integralmente e sair dos entraves sociais, rompendo com os estigmas históricos e fortalecendo as línguas de sinais.

4. EXPECTATIVAS DO ENSINO INCLUSIVO DE ALUNOS SURDOS NO BRASIL PÓS-PANDÊMICO

Subitamente, a educação brasileira sofreu profundas transformações desde a pandemia de Covid-19 em 2020. A experimentação de novos modelos alternativos de educação à distância (EAD) tais como o Ensino Remoto foi bastante conturbada. Ainda, a implementação do chamado “Novo Ensino Médio” ainda carece de ajustes por parte dos educadores e das secretarias de educação.

Nesse ínterim, após trazer uma coleção de retrospectos da Libras convém trazer as expectativas para a educação de surdos e fazer um diagnóstico à lei 10.436 e o decreto 5.626 na pandemia, além da lei nº 14.191 de 2021, que oficializou a LIBRAS na LDB. Apesar dos revezes na aprendizagem, o Ensino Remoto foi um passo necessário para experimentações tecnológicas em diversas áreas educacionais.

Este último tópico traz as constatações mais relevantes sobre as vivências e expectativas do desenvolvimento do alunado surdo durante e após o momento crítico da pandemia de Covid-19. Autores como Calado et al (2022), Stumpf (2009), artigos e monografias de Marinho (2022) Costa e Araújo (2021), Muniz (2021) e Almeida (2020).

De tal maneira, a educação no Brasil sofreu um agravo bastante rápido. Marinho (2022, p. 20) acredita que o fechamento das escolas em 17 de março de 2020 provocou um prejuízo enorme na área educacional. Através da portaria nº 343 as aulas presenciais foram substituídas pelas aulas remotas, implantando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas instituições.

Apesar da pertinência do trabalho com a tecnologia e a usabilidade das videoconferências e Ambientes Virtuais de aprendizagem (AVA), os resultados ficaram abaixo do esperado. Os alunos surdos também não ficaram de fora desses atrasos na aprendizagem durante todo esse tempo em isolamento.

Calado et al. (2022, p 471) defendem uma série de pontos importantes sobre o futuro da educação de surdos no livro “Onde está a psicologia escolar na pandemia”. Conforme os autores, o primeiro aspecto é o descaso com a saúde mental e a educação inclusiva em meio a pandemia. O cenário que já não era adequado piorou. A situação de isolamento afetou a saúde mental de todos os envolvidos nas escolas.

Mediante esses pontos, é importante destacar o quanto a saúde mental das crianças, adolescentes, professores e gestores ainda carece de preocupação após o período de isolamento: os casos de esgotamento mental, depressão, sedentarismo, e vício em tecnologia geraram preocupação, de maneira que os estudantes surdos também foram afetados por essas problemáticas.

A representação dos problemas de saúde mental por parte de jovens surdos na era da tecnologia também merece destaque. A temática encontrou projeção nacional na personagem Milena, adolescente surda e filha de pais ouvintes presentes na telenovela “Malhação: Toda forma de Amar” da TV Globo entre 2019 e 2020.

Muniz (2021, p.24) pesquisa profundamente a trama da personagem, que sofre com a infantilização por parte da mãe e do namorado por ser surda. Além disso, a personagem não possuía atendimento em Libras na escola e contou com uma intérprete particular para se desenvolver como surda oralizada e aceitar sua condição. Em suma, se vê o quanto ainda deve se desconstruir uma série de discriminações perante as pessoas surdas nos próximos anos.

Posteriormente, apesar da Língua Brasileira de Sinais ser concretizada como meio legal de comunicação e expressão do país por intermédio da Lei 10.436, a marginalização da Libras ainda é regra no Brasil. O acesso à educação também ficou prejudicado na pandemia, principalmente nas famílias sem acesso à internet de qualidade ou aparelhos eletrônicos. Muitos estudantes surdos não tiveram a mesma sorte da personagem Milena.

Quanto aos suportes educacionais, a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 9) prevê na quarta competência geral da educação básica a utilização de diferentes linguagens para expressar informações, ideias, experiências, sentimentos e produzir sentidos. Dentre essas línguas, está a Libras, que infelizmente ainda está sendo deixada de lado, de maneira que somente com a lei 14.191 de 2021 houve um avanço.

Assim sendo, o apagamento surdo é a segunda razão para o esquecimento as práticas de educação de surdos na pandemia. A razão para esse fenômeno baseia-se na hegemonia “ouvintista” na língua portuguesa, conforme os autores Calado et al (2022, p. 476) dissertam. O combate a essas desigualdades ainda é pauta relevante nas próximas décadas.

Essa condição explicitada pelos autores coloca os indivíduos surdos em desvantagem social, política e econômica pela ausência da Libras nas instituições, impossibilitando o exercício da cidadania e os seus potenciais por não serem falantes da língua mais hegemônica. As aulas remotas afetam um dos principais elementos comunicativos

O terceiro ponto para se repensar o futuro do desenvolvimento de alunos surdos na pós-pandemia é a desigualdade no acesso aos intérpretes. O Artigo 60 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) a oferta de intérpretes aos estudantes até concluir a educação básica. Porém, é fato que em muitas localidades a legislação não está sendo respeitada, com estudantes ainda sem suporte.

Todavia, não somente a saúde mental, a desvalorização da Libras e a falta de intérpretes comprometeram aprendizagens dos estudantes surdos de 2020 a 2021. As aulas remotas também afetaram significativamente a aprendizagem dos indivíduos surdos em decorrência do atraso de resposta e equipamentos de baixa qualidade, além de depender dos professores e alunos a disposição de câmeras bem instaladas, ambientes iluminados e propícios.

Uma conexão instável e a falta de domínio tecnológico também diminuem a retenção de conhecimentos e abreviam aulas que já eram bastante encurtadas e limitadas. Por outro lado, quando as turmas dispõem de uma boa conexão com a internet há a chance de trabalhar novas metodologias de ensino. Dessa forma, a educação de surdos também pode encontrar melhorias.

Nesse sentido, é positivo apontar alguns recursos que devem ser utilizados nas aulas bilíngues do futuro. Dentre eles, os principais são os jogos e brincadeiras digitais. A chamada “gamificação” engloba desafios, metas, controle emocional e foco nas aulas. As pesquisas na área ainda são escassas, mas a tendência é de crescimento. Marinho (2022) ressalta esses pontos:

Evidenciamos, então, que os jogos pedagógicos adaptados em Libras em forma gamificada, contribui significativamente para o aprendizado dos surdos e ainda ajuda o professor durante o ensino, pois atrai a atenção do surdo que já tem aprendizagem prejudicada devido aos fatores negativos provocados pelo *delay*, queda de internet, sinal quadriculado, entre outros. (MARINHO, 2022, p. 32)

Por conseguinte, a gamificação no trabalho pedagógico é um recurso a ser desenvolvido nos próximos anos para o desenvolvimento de estudantes surdos. Na era da tecnologia, é necessário trazer imersão para as vivências desses jovens, aperfeiçoando a aprendizagem bilíngue. Ao mesmo tempo, é necessário formar professores capazes de utilizar diferentes tecnologias no trabalho com a Libras.

Acerca dos aprendizados finais constatados após o período remoto, Costa e Araújo, 2021, p. 216) enfatizam que é necessário refletir sobre a educação inclusiva frente às necessidades dos surdos, na busca da equidade. Vinte anos após a lei de Libras, ainda não há a universalização do ensino para essas camadas da sociedade.

De fato, as metas da inclusão de PcDs só podem ser alcançadas com a devida qualificação de professores, investimentos, adaptações desde o apoio pedagógico a disponibilidade de recursos e equipamentos requerido, para tirar os estudantes de cidades pequenas da exclusão.

A lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021 (BRASIL, 2021) foi um exemplo de avanço nesse meio tempo de pandemia. A Libras insurge como modalidade de ensino independente no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como necessita dos materiais didáticos e programas integrados de ensino.

Em resumo, há uma enorme necessidade de mais pesquisas na área de Libras, principalmente voltadas a fase da infância, no qual a criança surda formula seus artefatos culturais. Sem dúvida, a inclusão desses estudantes não tem sido fácil, principalmente após o advento da pandemia de Covid-19. É urgente a acolhida e recuperação educacional de milhares de jovens, atualizar materiais didáticos, modernizar as práticas pedagógicas e formar mais profissionais.

Por fim, assim como Stumpf (2009, p. 234-235) já afirmava, “[...] a inclusão, só está acontecendo no papel”. Esse pensamento continua em vigor quatorze anos depois. Aperfeiçoar o modelo bilíngue de educação deve ser uma das prioridades da recuperação das aprendizagens na pós-pandemia.

Portanto, o decreto 5.626/2005 foi de suma importância para a educação dos surdos, mas ainda não atingiu as metas almejadas na época da promulgação. O ensino remoto trouxe repercussões negativas nas aprendizagens, mas ao mesmo tempo também acelerou o processo modernização das salas de aula, ensejando mais pesquisas voltadas a novas alternativas didáticas para o pleno desenvolvimento de alunos surdos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se através dos levantamentos bibliográficos o quanto os estudantes surdos tiveram seus direitos suprimidos ao longo dos séculos. A formulação de propostas como o bilinguismo e a aprovação de propostas como a lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 foram grandes avanços para a comunidade surda e seu direito a educação, mas ainda não foram capazes de extinguir as desigualdades presentes no país, que discriminam pessoas com deficiência e lhes tiram o direito a educação.

Através do levantamento e das discussões, foi possível constatar que os avanços na educação de alunos surdos após a promulgação do decreto 5.626 foram abaixo das expectativas, entretanto os novos recursos tecnológicos são essenciais para aperfeiçoar o modelo de educação bilíngue.

Em suma, devem se efetivar mais pesquisas, investimentos e formações de intérpretes e docentes voltadas a inclusão e ensino de alunos surdos, levando em conta as consequências negativas da pandemia de Covid-19 iniciada em 2020 e os avanços tecnológicos que podem ser bastante úteis para as ações pedagógicas do futuro, principalmente após a aprovação da lei nº 14.191 em 2021.

Em resumo, essa pesquisa não buscou deslegitimar modelos educacionais específicos de trabalho educacional com a comunidade surda, mas sim lançar um levantamento bibliográfico do tratamento que essa parcela da população recebia e ainda recebe. A inclusão da temática da Covid-19 também foi bastante pertinente para constatar o quanto as políticas de inclusão em vigor ainda são frágeis e o decreto 5.626 ainda não foi aplicado de forma integral em todas as localidades do Brasil.

Por fim, espera-se que esse artigo seja de grande valia para os interessados no trabalho com a Língua Brasileira de Sinais. Almeja-se a efetivação de mais pesquisas nessa área e a formação de mais professores e intérpretes competentes para que a inclusão seja colocada em voga no país, ao passo que as pessoas surdas e outras PcD não sejam discriminadas ou vítimas do capacitismo. Portanto, também se oportuniza a realização de mais levantamentos científicos acerca da aprendizagem de alunos surdos a partir de novos modelos tecnológicos.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro de. **A prática pedagógica de professores do campo no processo de inclusão da criança surda**. In: MENDES, Everaldo dos Santos. SANTOS, Adevanucia Nere, FERNANDES, Stela Santos. **Educação, diversidades e inclusão: travessias pedagógicas e sociais em tempos de pandemia**. [org.] 1.ed. Curitiba, PR: Bagai, 2020.

AMORIM, Géssica Katiusa Santana do. DIVERSIDADE: INCLUSÃO (PARCIAL OU TOTAL). In: MENDES, Everaldo dos Santos. SANTOS, Adevanucia Nere, FERNANDES, Stela Santos. **Educação, diversidades e inclusão: travessias pedagógicas e sociais em tempos de pandemia**. [org.] 1.ed. Curitiba, PR: Bagai, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. **Decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 25 de março de 2023.

_____. **Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 6 de maio de 2023.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. **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: 10 de junho de 2023.

CALADO, Vânia Aparecida; OLIVEIRA, Aléxia Thamy Gomes de ; DIAS, Beatriz da Silva ; SOUZA, Erica Larissa Fernandes de ; HONORATO, Laleska Caroline de Freitas e Silva ; REGES, Larissa Layze Gonçalves . **A psicologia escolar e a cultura surda: desafios e possibilidades diante da pandemia**. In: NEGREIROS, Fauston; FERREIRA, Breno de Oliveira. (Org.). **Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?** 1. ed.: Pimenta Cultural, 2021, v. , p. 469-491.

CAMURÇA, Dayane de O.; SILVA, Kalarkiane Pontes. **Inclusão: um olhar sobre a prática de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS nas escolas do campo**. Monografia (Graduação em Pedagogia). Centro de Educação – Departamento de Metodologia da Educação, Universidade Estadual da Paraíba, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2418>. Acesso em: 12 de abril de 2023.

COSTA, Ângela Araújo; ARAÚJO, Wânia Maria. LIBRAS: Contexto Histórico de Políticas Afirmativas para a inclusão. **Criar Educação**, Criciúma, v. 10, n. 1, 201-222, jan/jul 2021. PORTAL LIBRAS, História da Educação de Surdos. s/d. Disponível em: <<https://doi.org/10.18616/ce.v10i1.5284>>. Acesso em: 25 de março de 2022.

JÚNIOR, José Arnor De Lima. FERREIRA, Sédina dos Santos Jales. SOUZA, Niáscara Valesca do Nascimento. MOURA, Indira Simionatto Stedile Assis. 20 anos da lei da libras no brasil: contexto histórico e projeções futuras. **Anais VIII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/88098>>. Acesso em: 02/05/2023.

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

MARINHO, Kívia Karla de Figueiredo et al. **Jogos pedagógicos digitais adaptados em Libras: a gamificação na educação de surdos em tempos de distanciamento social.** 2022. Disponível em: <<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/27394>>. Acesso em: 3 de maio de 2023.

MUNIZ, Joani de Mélo. **Concepções de surdez e identidades surdas: uma análise a partir da personagem Milena na telenovela Malhação.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Libras - EAD) - Instituto Federal da Paraíba, Patos, 2021.

NICOLOSO, Silvana. SILVA, Soélge Mendes da. Lendo sinalizações em Libras: Onde está o sujeito? In: QUADROS, Ronice Müller de. STUMPF, Marianne Rossi. (Orgs.) **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2009. Cap. 3. P. 78-111.

PICONI, Larissa Bassi. A educação de surdos como uma importante esfera das Políticas Linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626/05 em foco. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e89/ 1–28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38358>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: Processos e projetos pedagógicos.** (Org.) 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SPELLING, Germano Weniger; CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo; SILVA, Danilo. **A mulher surda na Segunda Guerra Mundial.** Araraquara: Letraria, 2019.

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

STUMPF, Marianne Rossi. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Müller de. STUMPF, Marianne Rossi. (Orgs.) **Estudos Surdos IV**. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2009. Cap. 3. P. 78-111.