

A inclusão de surdos: uma proposta bilíngue para além da integração no ensino médio durante a pandemia de Covid-19

The inclusion of the deaf: a bilingual proposal beyond integration in high school during the Covid-19 pandemic

Recebido: 04/05/2021 | **Revisado:** 17/03/2023 | **Aceito:** 17/03/2023 | **Publicado:** 22/03/2023

Edivaldo dos Santos Junior
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5327-7703>
Universidade Federal do Tocantins
E-mail: junior.antropos@gmail.com

Rivadavia Porto Cavalcante
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6568-7910>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
E-mail: riva@ifto.edu.br

Jair José Maldaner
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8288-6583>
EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - Campus São Carlos.
E-mail: jair.maldaner@ifsc.edu.br

Heloisa Beatriz Cordeiro Moreira
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2779-3982>
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
E-mail: heloisacordeiro@yahoo.com.br

Como citar: SANTOS JUNIOR, E.; *ET AL.*; A inclusão de surdos: uma proposta bilíngue para além da integração no ensino médio durante a pandemia de Covid-19. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-19, e12403, Mar. 2023. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar possibilidades de ações formativas centradas no bilinguismo durante a pandemia de covid-19. O estudo está fundamentado nos aportes teóricos vygotskianos por meio do qual propomos uma reestruturação do processo de ensino-aprendizagem que conduza a uma formação humana integral daqueles sujeitos, levando em conta seus aspectos sociohistóricos e culturais, bem como suas necessidades no contexto situado em que estão inseridos. O método utilizado foi o de pesquisa descritiva, de natureza qualitativa, com delineamento do tipo estudo de caso. O resultado da pesquisa releva que as práticas da diversidade linguística suscitam o desenvolvimento intelectual do aluno surdo, o que contribui para a reestruturação de uma formação omnilateral.

Palavras-chave: Integração; Inclusão; Omnilateralidade; Bilinguismo; Libras.

Abstract

This work aims to describe and analyze possibilities for training actions centered on bilingualism during the covid-19 pandemic. The study is based on Vygotskian theoretical contributions through which we propose a restructuring of the teaching-learning process that leads to a comprehensive human formation of those subjects, taking into account their socio-historical and cultural aspects, as well as their needs in the context in which they are inserted. The method used was descriptive research, of a qualitative nature, with a case study design. The result of the research reveals that the practices of linguistic diversity encourage the intellectual development of the deaf student, which contributes to the restructuring of an omnilateral formation.

Keywords: Integration; Inclusion; Omnilaterality; Bilingualism; Libras.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho busca apontar possibilidades para uma inclusão mais efetiva de alunos surdos no contexto de escolas regulares mediante uma proposta de ensino-aprendizagem pautada no bilinguismo. Consideramos que para isso faz-se necessário a superação da perspectiva homogeneizante que está posta sobre este público estudantil, por meio da qual os surdos, assim como outras pessoas com demais diferenças, são forçados a se adaptarem ao contexto que as unidades de ensino lhes impõe, deixando-os à margem do processo educacional.

Sabe-se que os surdos, assim como os demais estudantes com diferenças sensoriais, físicas ou intelectuais, passaram a frequentar as escolas de ensino regular, prioritariamente, a partir do documento promulgado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura-UNESCO, na cidade de Salamanca, Espanha, intitulado *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994). O Brasil e demais países signatários passaram a seguir as orientações deste documento, o que se percebe nas promulgações legais sobre educação criadas após esta declaração, como a Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008) Em conformidade com o disposto no Artigo 58 da LDB, a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, em rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Todavia, tendo em vistas esta disposição legal cabe questionar como tal oferta de ensino tem sido implementada no contexto de educação de discentes surdos, já que o modelo de ensino ofertado enfatiza, com maior prioridade, a integração escolar o que não garante sua inclusão nos processos formativos.

Diante disso, percebemos que a integração por si só, em detrimento da inclusão efetiva do aluno surdo não garante igualmente o respeito à particularidade da condição humana do aluno surdo, conforme aponta a pesquisa desenvolvida por Mallmann, *et. al.* (2014), evidenciando, a partir de relatos gerados no contexto do ensino médio profissionalizante que a presença dos surdos nestes espaços não assegura a efetividade no processo de ensino e aprendizagem destes estudantes. Nem mesmo atende suas necessidades de comunicação bilíngues, direitos fundamentais para o seu desenvolvimento intelectual já conquistados socialmente e amparados legalmente. Diante desse quadro de complexidade em que situa a educação da pessoa surda, a busca de possibilidades a favor do melhoramento do processo de ensino-aprendizagem fomentado na diversidade linguístico-cultural desse público estudantil se torna premente em tempos de reformas curriculares da educação brasileira.

Partindo do exposto, este trabalho tem como objetivo descrever e analisar possibilidades de ações inclusivas centradas em práticas de bilinguismo durante a pandemia do covid-19, com vistas a superar o modelo de ensino tradicional de integração de alunos surdos com foco no ensino médio. Consideramos o bilinguismo como ferramenta fundamental para a implementação do respeito à diversidade linguístico-cultural deste público discente, Por esta razão buscamos examinar a representatividade da Libras nas políticas públicas voltadas para educação da pessoa surda. Dentre essas as proposições da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018).

Os propósitos do presente estudo se justificam na medida em que estão direcionadas para a busca de alternativas com vistas à reestruturação do sistema de ensino voltado para os alunos surdos, Acerca disso, Manacorda (2007) adverte que uma das alternativas para a superação das rupturas dos direitos educacionais é o empreendimento de ações que vislumbram processos formativos para a vida de forma integral. Neste sentido, para que a educação inclusiva ocorra, *de facto*, é preciso ir além de um ensino unilateral, excludente e homogeneizante.

Este artigo está estruturado a partir desta introdução que se apresenta como seção 1, bem como as seguintes seções: Seção 2, que apresenta brevemente o percurso metodológico e analítico para a realização do estudo. Seção 2, que versa sobre os resultados e discussões a partir do embasamento teórico centrado na discussão das políticas públicas que são reguladoras da educação de surdos no Brasil e as contribuições da teoria Vygotskiana e dos estudos do bilinguismo como subsídios para a formulação de nossas proposições, bem como a proposta de uma sequência de ensino e aprendizagem bilíngue para surdos dentro do contexto causado pela pandemia do covid-19, colocando em pauta a formulação de propostas de superação do modelo tradicional de integração educacional do aluno surdo, seguido das considerações e encaminhamentos.

2 METODOLOGIA

Este estudo trata-se de uma pesquisa de revisão de fontes teóricas mediante levantamento bibliográfico e documental. Em termos de seus objetivos se enquadra como pesquisa exploratória que se valeu do método e procedimento analítico interpretativo-descritivo de abordagem qualitativa com delineamento de estudo de caso. Segundo Gil (2008), tal opção metodológica possibilita uma ampla compreensão dos fenômenos que envolvem situações novas que carecem de estudo para uma maior familiaridade com a problemática.

Para concretização do objetivo do estudo buscamos fundamentação teórica nos aportes Vygotskyanos, os quais fornecem bases teóricas e metodológicas que possibilitam formular proposições para que se possa trabalhar em defesa da garantia dos direitos de uma formação inclusiva numa perspectiva omnilateral. Usa-se o termo omnilateral nos moldes conceituais apresentados por Manacorda (2007), onde a educação omnilateral visa romper com a dicotomização entre trabalho intelectual e trabalho manual, configurando-se como uma formação humana integral. Aproximamos tais teorizações estabelecendo diálogos com as contribuições de estudiosos da educação inclusiva e do bilinguismo (SASSAKI, 1997; GOLDFELD, 2002; MANTOAN, 2003; QUADROS, 2005; FELIPE, 2006) os quais trazem contribuições bastante pertinentes para a apropriação dos significados dos termos integração e inclusão. Seus trabalhos de pesquisas e práticas educacionais, apontam caminhos que podem ser trilhados para uma efetiva inclusão do aluno surdo.

A revisão feita sobre as fontes teóricas da literatura especializada aqui retomada subsidiou nossas reflexões concernentes às discussões sobre as políticas públicas que regulamentam e norteiam a educação de surdos. Dentre essas a Base Nacional Comum Curricular –BNCC (BRASIL, 2018). Além disso, nos forneceu bases

para a formulação de nossas proposições de superação do modelo de ensino tradicional de integração escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 DAS POLÍTICAS PÚBLICAS AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

A professora Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), mostra que o movimento em defesa da integração de pessoas com necessidade especiais nas escolas, surge no ano de 1969 nos países nórdicos, pois, naquele momento, se colocava em discussão a segregação que esse público vivia. Ela aponta que o princípio para esse movimento era a normatização desses indivíduos (MANTOAN, 2003). Essa normatização é a tentativa de se transformar o discente, que tem uma diferença auditiva, por exemplo, em um aluno como os demais, desconsiderando suas especificidades e necessidades, o que acaba gerando uma integração segregada.

Segundo Mantoan (2003), o modelo educacional de integração visa apenas inserir o aluno com necessidades especiais dentro do ambiente escolar. Porém, o grande problema é que “a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências” (MANTOAN, 2003, p. 16). Eis aqui o problema da integração, que, apesar de o termo em questão já ter sido superado socialmente, na prática, tal modelo ainda persiste vigente nos ambientes educacionais disfarçado de “inclusão”. Neste sentido, Sasaki (1997), advoga que, na perspectiva da integração, não se vê o aluno com necessidades especiais na plataforma da diferença, gerando assim uma pseudo-inclusão.

[...] a sociedade em geral ficava de braços cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola (SASSAKI, 1997, p. 32).

Essa realidade de integração em detrimento da inclusão, era compreensível num primeiro momento, quando ainda estava se vivendo a transição para educação inclusiva. O trabalho de Sasaki (1997) indica que até o início do século XXI, ambas as ações ainda coexistiam, mas com o decorrer do tempo, a prática da integração deveria ser superada, passando a prevalecer às práticas inclusivas (SASSAKI, 1997). Percebe-se que já se passaram mais de vinte anos e o que ainda impera hoje é uma educação de integração, na perspectiva dos alunos com necessidades especiais, em detrimento da educação inclusiva.

Neste sentido, Sasaki (2005), discute que a maioria das pesquisas desenvolvidas antes de 1994, defendiam a integração dos alunos com necessidades especiais. A partir da *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994), deu-se o início do movimento em prol da inclusão. No tópico do documento citado que trata das orientações para as ações em níveis regionais e internacionais, dispõe que

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (UNESCO, 1994)

Esta diretriz internacional trouxe significativas contribuições para inclusão dos alunos surdos. Porém no que se refere a sua aplicabilidade e a garantia plena dos direitos educacionais deste público estudantil, os documentos oficiais da educação brasileira que seguem os princípios do ato de Salamanca deixam a desejar. Isso porque o que se tem em termos de resultados, no âmbito das escolas, são bem menores do que está previsto nos marcos legais reguladores e orientadores do processo ensino-aprendizagem, conforme apontado nos estudos de Sasaki (2005) e Silva (2018).

A BNCC, homologada em dezembro de 2018 através da Resolução nº 4 de 17 de dezembro de 2018, tem como finalidade nortear o currículo da educação básica. O documento oficial em questão apresenta disparidade em termos de direitos de uma educação inclusiva do aluno surdo. Na quarta competência geral nos eixos das demais para educação básica, a Libras é disposta como componentes das demais linguagens sem nenhuma definição específica para o seu ensino-aprendizagem. O que demonstra um vazio acerca da língua da comunidade surda, deixando de fora as particularidades linguísticas e culturais deste público. Senão vejamos.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo BRASIL, p. 9).

Percebe-se neste documento, um tratamento homogeneizante, que imprime a ideologia liberal e conservadora por trás de sua elaboração, privilegiando algumas áreas em detrimento de outras. Acerca disso, Silva (2018) assevera que a exclusão da Libras no texto da BNCC, representa a não garantia do ensino desta língua. Mesmo que a Libras apareça na 4ª competência geral da BNCC que versa sobre linguagens, seu ensino não é garantido na totalidade do documento, dando caráter de língua coadjuvante da língua portuguesa. O excerto do documento, a seguir, atesta que não há menção à Libras no eixo das áreas referentes a linguagens e suas tecnologias do ensino médio.

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – observada a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros (BRASIL, 2018, p. 481).

Embora alguém possa alegar que o último segmento enunciativo da citação “a garantia dos direitos linguísticos aos diferentes povos e grupos sociais brasileiros” faz menção à Libras, na prática, não é o que ocorre. Neste sentido, argumentamos em conformidade com Silva (2018, p. 6-7) que a Libras se encontra marginalizada neste documento, já que não “foi contemplada na área de linguagens”.

Além dessa ocorrência, percebe-se que a Libras tem ocupado lugar coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem como pressupostos em documentos oficiais. A integração do público estudantil surdo é norteadada por dispositivos legais em desvantagem de uma formação omnilateral dos alunos. A exclusão (pseudo-inclusão) dos mesmos se dá quando não se leva em consideração os aspectos histórico-sociais que concernem aos surdos, em especial sua língua de sinais e sua própria cultura. A professora Ronice Muller de Quadros (2005), advoga que esse lugar ocupado pela Libras nos contextos educacionais precisa ser repensado.

A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal. As implicações disso no processo de ensinar-aprender caracterizam práticas de exclusão” (QUADROS, 2005, p. 31).

A problemática evidenciada no estudo de Quadros (2005), mesmo sendo escrito há quinze anos, se mostra recente quando comparado com as lacunas constantes na atual BNCC, demonstrando que tais fatos ainda são reais. Decorrente disso a Libras ainda não se protagonizou no âmbito do ensino dos estudantes surdos. Persiste de igual modo a percepção de tal língua de sinais como gestos desconexos, dependente da língua portuguesa para existir, entre outros fatos sociais que a secundariza, levando ocupar lugar inferior entre as línguas de modalidade oral-auditiva. A respeito dessas assertivas, Felipe (2006) aponta que é ingenuidade e preconceito promover uma hierarquização linguística, pois as línguas, sejam orais-auditivas, como a língua portuguesa, ou espaço-visuais, como a Libras, não podem “ser classificadas em desenvolvidas, subdesenvolvidas ou, ainda, primitivas” (FELIPE, 2006, p. 107).

Isto posto, o eixo central do processo para a efetiva inclusão deve ser as especificidades da Língua Brasileira de Sinais-Libras, promulgada como língua oficial através da Lei 10.436/02, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências (BRASIL, 2002), e o decreto 5.626/05, que regulamenta a Lei 10.436 (BRASIL,2005). A comunidade surda brasileira tem a Libras (L1), como sua primeira língua, isto é, língua materna, e como segunda língua, o português na modalidade escrita (L2). Esta disposição precisa ser levada em consideração no que diz respeito ao ensino deste público. Diante disso, a forma de se garantir tal feito se dá através da proposta bilíngue.

À vista disso, para superação do modelo educacional de integração, conforme a obra de Mantoan (2003) e Sasaki (1997; 2005), concernente ao ensino de pessoas surdas, os autores trazem apontamentos bastante pertinentes com vistas uma

reestruturação do sistema de ensino pautada na valorização linguística e cultural deste público. Tal proposição se mostra bem coerente para com os propósitos de formação humana e contrapõe à visão minimalista da Libras constante na BNCC e em outros documentos que fomentam a formação unilateral e excludente.

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES VYGOTSKYANAS E OS ESTUDOS DO BILINGUISMO

Os aportes Vygotskyanos fornecem bases teórico-conceituais e metodológicas que auxiliam na formulação de proposições voltadas para a superação do modelo educacional de integração escolar do aluno surdo. Principalmente no que se refere às questões de ordem didático-pedagógica conduzindo o processo de ensino-aprendizagem para uma efetiva inclusão.

Vygotsky é um pesquisador para além de seu tempo, pois, baseado no materialismo histórico-dialético de Marx, constrói sua teoria de ensino pautada na interação social, dando lugar de destaque à linguagem, às línguas (VYGOTSKY, 1993, 2011). Em termos de educação inclusiva, a teoria Vygotskyana, no contexto brasileiro, tem sido bem recorrente em trabalhos acadêmicos, notadamente, no que tange às questões de ensino. Porém, no campo de aprendizagem de pessoas com necessidades especiais pouco tem sido trabalhado. Há carência de obras do autor traduzidas sobre a temática em pauta no idioma português. Dentre suas principais obras que versam sobre o assunto se destaca a coletânea intitulada *Obras Escogidas*, volume V, que trata sobre *os fundamentos de defectología* (1997), coletânea ainda sem tradução no Brasil. Na segunda parte do volume Vygotsky dedica um tópico que aborda sobre o ensino de alunos surdos. Em suas palavras, “o problema da linguagem dos surdos e mudos não será resolvido por um método especial, mas pela *reestruturação* geral da escola com base nos princípios da educação social”. (VYGOTSKY, 1997, p. 342, grifo e tradução dos autores do artigo)

Sobre essa tentativa de métodos especiais para o ensino de pessoas surdas, Rocha (2007, p. 15), aponta que, no cenário europeu estava “no centro das discussões pelo menos três grandes abordagens metodológicas: oral, mímica e mista”, que eram escolhidas de acordo com a causa e grau de surdez, sob um ponto de vista orgânico e não cultural. Em conformidade com Vygotsky (1997), percebemos que não basta a aplicação de metodologias específicas de ensino se não houver em contrapartida de uma reestruturação geral de políticas de ensino condizente com as reais necessidades do discente. Sobre esta questão o autor aponta que a reorganização do ensino para pessoas surdas precisa estar vinculada aos princípios da omnilateralidade buscando como ponto de partida a valorização das particularidades, as necessidades linguísticas e culturais desse sujeito. Cabe aqui uma nota sobre o termo “surdo e mudo” utilizado por Vygotsky, que tornou-se obsoleto, conforme Gesser (2008), a maioria das pessoas com surdez não apresentam problemas nas pregas vocais. Por isso, o estudioso russo adverte que tais pessoas não são surdas-mudas, mas são Surdas, podendo estas optarem em falar mediante uma língua oral ou não.

Assim sendo, para que essa reestruturação geral da escola aconteça, é preciso ir além de uma perspectiva biologizante do discente surdo, que o têm percebido pela ótica da patologização, limitando as potencialidades linguísticas e

culturais inerentes a estes discentes, vendo-o como incapazes. Assim sendo, Vygotsky (2011, p 869) nos instrui que “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural”.

Partindo dessas considerações, no campo do ensino para os alunos surdos é preciso ir além de seu desenvolvimento orgânico, posto que o mesmo imprime um estereótipo sobre esse público estudantil, inviabilizando ações pautadas na diversidade. Para que a sua inclusão efetiva ocorra nos espaços educacionais, é preciso que haja, conforme já enunciado anteriormente, ações de valorização de sua língua e cultura. Isso posto, logo inferimos que a superação da integração de surdos nas escolas só será possível a partir de um processo de ensino-aprendizagem norteados pelo bilinguismo pautados numa formação geral que propicie seu desenvolvimento intelectual, já que a linguagem é constitutiva de todos os tipos de conhecimentos.

O trabalho de Goldfeld (2002) nos revela que o reconhecimento do bilingüismo, enquanto prática social representada na educação de surdos. Segundo o autor,

A partir da década de 1970, em alguns países como Suécia e Inglaterra percebeu-se que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral. Ou seja, em algumas situações o surdo deve utilizar a língua de sinais e, em outras, a língua oral e não as duas concomitantemente como estava sendo feito. Surge então a filosofia bilíngue, que a partir da década de 1980, e mais efetivamente na década de 1990, ganha cada vez mais adeptos em todos os países do mundo (GOLDFELD, 2002. P.32).

As línguas de sinais, que estavam na condição de dependência das línguas orais, passam a ganhar força e começam a desenvolver papéis protagonistas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos. O bilinguismo vai muito além de uma inserção das línguas de sinais no ambiente escolar. Mas deve apresentar uma plataforma baseada na diversidade linguística e cultural por meio da qual se valorize o respeito pela língua do outro, mesmo que esta seja de modalidade diferente, possibilitando por meio dela o acesso à informação. Sobre tal assertiva Silva (2018), destaca que:

O Bilinguismo foi um marco para história da educação dos surdos, pois reconhece a língua de sinais com a primeira língua do surdo permitindo-lhes se comunicarem e serem educados primeiramente em sua língua materna e depois em sua segunda língua (SILVA, 2018, p. 383).

Diante disso, Quadros (2005, p.27) conceitua o bilinguismo como “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”. Os discentes surdos fazem uso da L1 e L2 para interagirem com o mundo. Assim sendo, são necessariamente bilíngues e precisam ser respeitados como tal no momento de construção do seu processo de ensino-aprendizagem. Um currículo que

não considere essa especificidade linguística e cultural, jamais poderá ser considerado inclusivo, mantendo-se apenas nos parâmetros da integração, forçando-os a se adaptarem às estruturas homogeneizantes e hierárquica das escolas, onde os diferentes não têm vez nem voz. Quadros (2005, p. 26-27) adverte que: “Se o aluno não consegue assimilar um currículo em português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz. Este ainda é o modelo de escola inclusiva que temos em nosso país.” As considerações de Quadros nos revelam a situação ainda latente nos espaços educativos ditos inclusivos, onde o ensino bilíngue não tem tido espaço, levando a uma formação deficitária e unilateral destes alunos.

Outrossim, as aulas, trabalhos de campo, atividades diversas e avaliações, são necessariamente realizadas em língua portuguesa. Nessas atividades, a L1 assume função coadjuvante, isto quando se tem a presença do intérprete de Libras para garantir ao aluno o mínimo de acesso aos conhecimentos trabalhados em sala de aula. Nesse contexto, a presença deste profissional não garante a inclusão do surdo, embora sua participação seja fundamental e indispensável para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Sua atuação nesse âmbito é regulamentada pelo Decreto 5.626/05 (BRASIL, 2005) e pela Lei 12.319/10 (BRASIL, 2010).

Entretanto, não basta a participação do profissional intérprete de Libras na educação do público discente em pauta se as ações de reestruturação do currículo e do ensino não estiverem pautadas em conteúdos linguísticos e culturais atualizados e condizentes com suas reais necessidades. Também não seria suficiente apenas inserir a língua de sinais no currículo sem fomento para que as ações nele previstas sejam efetivamente concretizadas. A L1 precisa estar articulada aos conteúdos, atividades de campo, trabalhos de pesquisa, avaliações, entre outras, já que a linguagem possibilita a interação e a concretização das atividades humanas (VYGOTSKY, 1993, 2011). Assim, superar o modelo de integração educacional que ainda persiste nesse contexto requer adicionar a língua empreendendo garantir suas especificidades e suas funcionalidades no processo ensino-aprendizagem. Sobre isso, Machado (2015, p.95) salienta que “ao surdo, não basta somente assegurar o seu acesso à escola e reconhecer a língua de sinais como sua língua”. Logo, com vistas a sobrepujar esse quadro de complexidade, a reestruturação do sistema de ensino depende de uma política de ensino que sistematize uma base didático-pedagógica de como trabalhar a diversidade linguístico-cultural para o crescimento intelectual do aluno viabilizando acesso aos saberes necessários para tal, prioritariamente, por meio de sua L1 e L2.

Os problemas de linguagem do surdo e a necessidade de uma educação social verdadeiramente inclusiva, nos moldes apontados na obra de Vygotsky (1997), indicam que a estrutura do Ensino Médio brasileiro precisa passar por uma readequação de seus procedimentos didático-pedagógicos em sintonia com os princípios de uma formação humana integral. Princípios ainda não contemplados nas recentes políticas do Estado, conforme revelam as lacunas e os equívocos sobre a Libras na BNCC. Assim sendo a formação escolar mediada por práticas de linguagens interativas focalizando o ensino bilíngue são possibilidades que podem redimensionar o que se denomina de escola inclusiva. Para elucidar as asserções posta aqui evocamos as palavras de Santos (2005).

A escola que reconhece e que enfrenta a organização de um projeto político-pedagógico cuja proposta curricular garante respostas educativas vivenciando os conflitos provocados pelas diferenças físicas, sociais, culturais e étnicas está se aproximando do que podemos conceber por uma educação inclusiva (SANTOS, 2005, p. 58).

As considerações de Santos (2005) dialogam com os princípios vygotskianos retomados neste artigo. O projeto político pedagógico e o currículo são espaços de possibilidades de organização dos conhecimentos que realmente são necessários ao desenvolvimento intelectual do aluno, enquanto tal devem estar articulados ao compromisso de uma educação social priorizando os aspectos teórico-práticos do ensino-aprendizagem levando em conta os desafios de sua implementação. Isso porque uma escola efetivamente inclusiva se relaciona com a capacidade dos educadores darem vez e voz aos anseios de um público estudantil heterogêneo que, por séculos, tem sido silenciado pelo sistema unilateral e homogeneizante (SANTOS, 2005; QUADROS, 2005; MACHADO, 2015; SILVA, 2018).

Nessa mesma linha de raciocínio, Mantoan (2003, p.16) explana que as escolas de inclusão social devem empreender proposições para a organização de seus sistemas de ensino colocando em destaque “as necessidades de todos os alunos” e que sua implementação seja estruturada em função das particularidades de seus anseios. Por conseguinte, o sistema de ensino deve se estruturar a partir das demandas apresentadas pelo público estudantil, o que seria uma escola com ações inclusivas.

Isto posto, para se superar o modelo integração do discente surdo, vislumbrando sua efetiva inclusão no ambiente de ensino, conforme apontam Mantoan (2003) e Sasaki (1997), faz-se necessário que a escola busque adaptar suas práticas de ensino-aprendizagem ao discente e não o contrário. Para proceder tal adaptação, argumentamos que o bilinguismo se mostra como uma possibilidade que pode abrir caminhos para a superação do referido modelo, já que a Libras e o Português são línguas que devem ser reconhecidas como linguagens da comunicação cotidiana dos surdos (QUADROS, 2005). Trata-se da valorização de suas culturas pela ótica da diferença e não necessariamente da deficiência (SASSAKI, 1997; MANTOAN, 2003; FELIPE, 2006).

Mallmann, *et. al.* (2014) evidenciam por meio de pesquisa de campo com profissionais que atuam no ensino médio profissionalizante, o que está posto nas bases conceituais de Mantoan (2003) e Sasaki (1997), isto é:

que o fato dos sujeitos surdos estarem compartilhando o mesmo espaço escolar que os ouvintes isso não lhes garante acesso efetivo às experiências de aprendizagem, pois a dificuldade dos professores e pedagogos estabelecerem comunicação com esses alunos é grande (MALLMANN, *et. al.* 2014. p. 141).

A pesquisa com esses profissionais, segundo Mallmann, *et. al.* (2014), apontou que uma das maiores dificuldades encontradas é no que se refere a Libras, gerando barreiras comunicacionais desses profissionais com os discentes. Fica evidente que, o caminho para tal superação é propiciar formação adequada para

esses profissionais a partir da perspectiva bilíngue, considerando a Libras como língua 1 da comunidade surda e a língua portuguesa em sua modalidade escrita como sua segunda língua.

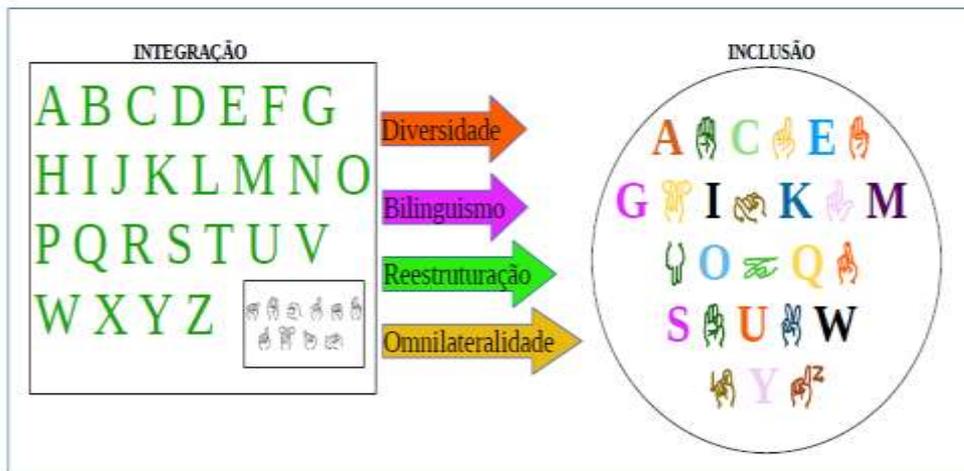
A análise exploratória das fontes bibliográficas feita até aqui, aponta para a necessidade de superar o modelo de educação via integração, já que tal modelo não possibilita uma efetiva inclusão dos discentes surdos. Para tal finalidade, o bilinguismo nos revela como uma possibilidade importante para se avançar no processo de inclusão deste público estudantil. Isso porque, conforme apontado em Vygotsky (1993), o domínio da linguagem possibilita o desenvolvimento de capacidades superiores do humano auxiliando o despertar da consciência crítica de si mesmo e de outrem, bem como a compreensão do contexto em que está inserido, o que por sua vez contribui para seu crescimento intelectual em termos pessoais, além de auxiliá-lo agir e interagir socialmente como protagonista de suas próprias histórias, superando a marginalização atribuída a esse grupo social no sistema capitalista em que reside as políticas públicas educacionais.

Dentre tais políticas a BNCC desconhece a diversidade linguística e o valor das línguas de sinais. A implantação de políticas de ensino bilíngue, envolvendo a Libras no currículo da educação básica, seriam passos importantes para que possa ir além do que se propõe a BNCC. Nesse documento oficial o currículo do ensino médio prioriza em especial a língua portuguesa e língua(s) estrangeira(s) deixando de fora direitos da comunidade surda já adquiridos em termos legais, conforme revelado na quarta competência do texto de governo (BRASIL, 2018). O que silencia a inclusão dos discentes surdos, enquanto oportuniza aos alunos ouvintes a possibilidade de se apropriarem do conhecimento das linguagens contemporâneas.

Diante da escassez de ações que favoreçam o ensino para surdos numa perspectiva de valorização de sua L1 no contexto escolarizado, é preciso segundo Quadros (2005), que a L1 deixe de ocupar lugar coadjuvante nos processos formativos assumindo lugar principal nos ambientes educacionais para educação de surdos.

Partindo desses pressupostos que apontam possibilidades para se avançar no melhoramento da educação para os sujeitos surdos, na Figura 1 ilustramos os construtos que caracterizam a integração e a inclusão educacional desse discente os quais serviram de caminho para a formulação de nossas proposições de superação do modelo tradicional de ensino nesse âmbito.

Figura 1: Da integração para a Inclusão



Fonte: Elaboração própria com base em (SASSAKI, 1997; VYGOTSKY, 1997; GOLDFELD, 2002; MANTOAN, 2003; QUADROS, 2005; FELIPE, 2006)

A Figura 1 coloca em destaque o contraste existente entre o modelo de integração e o modelo de inclusão educacional do aluno surdo. O primeiro prioriza o ensino do alfabeto da língua portuguesa, conforme demonstrado nas letras em caixa alta com cores monocromáticas na forma geométrica quadrada. Essa representação demonstra concepções de um ensino retrógrado de cunho tradicional no qual inexistem adaptações dos modos de aprendizagem pautando-se por uma visão homogeneizante e unilateral de formação humana. Ademais a língua dos surdos é entendida com um pequeno quadrado de letras em datilografia da Libras. Tal ilustração revela o que de fato ocorre no processo de integração. Dito em outros termos, o surdo é visto como um ser inferior aos ouvintes, já que, além de suas limitações e especificidades linguístico culturais, seus modos de aprendizagem são diferentes.

Já no modelo de inclusão, o círculo contendo o alfabeto em português e a datilografia em Libras expressam seu caráter heterogêneo, em justaposição. Sua forma geométrica circular, ilustra um ensino de caráter interativo e flexível que possibilita reinventar o processo de ensino-aprendizagem para que se alcance os objetivos traçados favorecendo o uso de metodologias diversificadas para o cumprimento das ações. As letras multicores da gravura indicam a heterogeneidade do processo de aprendizagem, o que requer o respeito e a busca pela garantia da diversidade linguístico cultural. A linguagem visual, cores, imagens, letras e suas diversas modalidades – são elementos indispensáveis para a expressão de surdo em termos de uma efetiva inclusão (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 1997, 2005). Isso porque não existe espaço demarcado para os diferentes no ambiente escolar, como ocorre na integração. Num espaço inclusivo, são as diferenças que devem colorir o todo da esfera institucional.

Na Figura 1, as setas coloridas indicam possibilidades de superação dos modelos tradicionais centradas na diversidade, no bilinguismo, na reestruturação do sistema de ensino, segundo Vygotsky (1997), e a formação omnilateral, formando o discente para a vida (VYGOTSKY, 1993), ao invés do predomínio da unilateralidade.

3.3 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM BILÍNGUE PARA SURDOS

Com o propósito de materializar tais possibilidades propomos uma sequência de ensino e aprendizagem bilíngue interdisciplinar voltado para o desenvolvimento de capacidades comunicativas do aluno surdo. Para que haja superação do modelo de integração, já discutido anteriormente, faz-se necessário a criação de estratégias didático-pedagógicas, de caráter prático, para fins de uma efetiva inclusão do público estudantil surdo.

Assim posto, diante do contexto de pandemia causada pelo COVID-19, propomos um trabalho com o gênero de texto informativo aqui representado pela cartilha em Libras intitulada: *O que é o novo Coronavírus?*, conforme a Figura 2. Essa cartilha foi produzida pela Universidade Federal Fluminense-UFF, através do ProexEmAção, projeto de extensão Libras em Saúde, coordenado pela professora Gildete Amorim (2020).

Optamos pela temática da pandemia causada pelo Covid-19 por ter sido um assunto presente em todos os contextos sociais, atingindo os diversos setores da sociedade, deixando várias marcas em toda a população mundial. Considerando que as linguagens contemporâneas não se atém apenas às informações veiculadas pela escrita do Português, o letramento desses discentes dependem das línguas espaço-visuais que, além da Libras, as cores, as imagens, os movimentos das telas de computadores, celulares, televisão, entre outros materiais tecnológicos são essenciais para aulas e aprendizagens interativas. A cartilha escolhida, conforme Figura 2, para nossa demonstração é um material tecido por essa diversidade de linguagens que funcionam como instrumentos que possibilitam o humano agir (VYGOTSKY, 1993). Senão vejamos.

Figura 2: Cartilha: o que é o novo coronavírus?



Fonte: (AMORIM, 2020. p. 2-3). <http://www.uff.br/?q=cartilha-em-libras-o-que-e-o-novo-coronavirus>

No cenário pandêmico enfrentado por toda a população mundial, o acesso às informações tornou-se essencial para que se prevenisse o contágio. Este foi o objetivo da cartilha apresentada na Figura 2, que através de imagens explicativas e interpretação em Libras por meio de scanner QR Code, transpõe o que o surdo precisava saber para que pudesse evitar o contágio ou procurar ajuda caso tivesse algum sintoma.

Analisando esta cartilha, podemos perceber que toda sua estrutura leva em conta a especificidade linguística do surdo, pois cada tópico, além do texto em português, apresenta figuras ilustrativas. Essa disposição de imagens e textos viabiliza a informação para o surdo, pois sua língua é de modalidade espaço-visual, sendo fundamental o uso de imagens. A esse respeito o material em questão se liga à realidade histórico-social do público surdo dos dias atuais. Segundo Vygotsky (2011) o processo formativo deve levar em conta as linguagens vigentes do contexto social em que aluno está inserido para o seu pleno desenvolvimento.

Transpondo esses construtos para a realidade do ensino médio, a utilização de materiais similares a esta cartilha corrobora as propostas de inclusão de Mantoan (2003) e Sasaki (1997, 2005), segundo as quais o contexto educacional deve se reestruturar em conformidade com as necessidades específicas do público-alvo, os surdos.

A Figura 2 traz um exemplo relevante que pode se materializar em prática de ensino interdisciplinar envolvendo conhecimentos de linguagem e conhecimentos científicos como forma de efetivar a inclusão do aluno surdo garantindo-se assim, na prática, a exposição do discente em situações reais de bilinguismo. Em outras palavras, o acesso à L1 e à L2, simultaneamente, considerando as especificidades espaço-visuais da língua. Vygotsky (1993, 2011) aponta que os signos imagéticos geram sentidos à língua visual. Logo, a produção de materiais didáticos, aulas e demais atividades didático-pedagógicas no campo da educação inclusiva devem estar estruturadas e revestidas dos signos vigentes do contexto sociohistórico e cultural. De igual modo o professor e o intérprete de Libras devem estar sintonizados com a demanda por linguagem espaço-visual nesse contexto de formação humana.

A partir da leitura e apropriação dos conhecimentos da cartilha aqui analisada, apresentamos uma sequência de ensino bilíngue de cunho interdisciplinar visando expor estudantes surdos à interpretação e a produção de vídeos informativos legendados. Entendemos tal procedimento didático como possibilidade de engajar os discentes em uma zona proximal de aprendizagem, segundo Vygotsky (1994), aqui representado e fundamentado no modelo de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) voltado “para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY e DOLZ. 2004, p.97-98).

O Quadro 1 representa o modelo de ensino bilíngue interdisciplinar com seis etapas de atividades dirigidas que podem ser utilizadas e/ou adaptadas aos propósitos da formação bilíngue de alunos surdos.

Quadro 1: Modelo de ensino bilíngue interdisciplinar

ETAPA 1	Atividades dirigidas: diagnóstico prévio dos conhecimentos e limitações Metodologia interativa: Roda de conversa interativa Objetivos: -mapear conhecimentos prévios sobre a pandemia da Covid-19; -observar o que os alunos entendem por Covid-19; -averiguar suas limitações comunicativas sobre a Covid-19 Materiais a serem utilizados: -aplicativo: Hand Talk Tradutor para Libras -vídeo informativo do Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=soSmWZeRWQs
---------	---

ETAPA 2	Atividade dirigida: apresentação de proposta de atividade interdisciplinar
	Leitura e produção de texto verbo-visual sobre prevenção do coronavírus Material a ser utilizado: -Cartilha em Libras "O que é o novo Coronavírus?" http://www.uff.br/?q=cartilha-em-libras-o-que-e-o-novo-coronavirus PROPOSTA: após leitura e interpretação da cartilha, realização de atividades dirigidas de produção de um vídeo informativo bilíngue com informações elementares sobre cuidados com a saúde em tempos de coronavírus.
ETAPA 3	Atividades dirigidas: iniciando a produção do vídeo informativo
	Trabalhando o bilinguismo com a linguagem multimodal -leitura e escrita de materiais espaço-visuais para a legendagem do vídeo; -organização de imagens, cores, sinais, símbolos na construção do vídeo Materiais a serem utilizados: -Aplicativo: Hand Talk Tradutor para Libras -Sinalário de Libras do Coronavírus Covid-19 https://www.youtube.com/watch?v=uEwmd23eJu4 -Glossário de Libras do Coronavírus Covid-19 https://www.youtube.com/watch?v=-snZ0P7x_0A
ETAPA 4	Atividades dirigidas de Produção do vídeo informativo
	Procedimentos para produção e edição de vídeo -instruir como utilizar materiais de leitura e escrita para a legendagem; -dar demonstrações práticas sobre o uso de imagens, cores, sinais e símbolos, etc. -praticar como inserir informações legendadas; -avaliar qualitativamente as dificuldades e os avanços da aprendizagem
ETAPA 5	Atividades dirigidas: avaliação do processo de aprendizagem
	Avaliação conjunta, revisão e refação do material produzido -instruir os alunos a revisar os procedimentos de produção do vídeo; -dar informações práticas de como fazer a postagem do vídeo na internet; -explicar o que é o canal do Youtube e como ele funciona.
ETAPA 6	Atividade dirigida: Produção final do vídeo
	Postagem no vídeo no Canal do <i>Youtube</i>

Fonte: Elaboração própria com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

A proposta de superação da modelo unidirecional de integração, com base na modelo disposto na Figura 2 e sua transposição didática no Quadro 1, revela que existem possibilidade para um trabalho interativo e interdisciplinar no ambiente de ensino inclusivo dos surdos mediante um ensino que realmente condiz com o seu tempo e com suas necessidades linguístico-cultural para seu desenvolvimento intelectual (VYGOTSKY, 1993, 2011). O ensino desenvolvido na perspectiva cultural centrados nos aspectos bilíngues do público estudantil surdo é o caminho possível para a superação do modelo tradicional de integração estabelecendo uma plataforma inclusiva baseada em uma formação omnilateral (MANTOAN, 2003; SASSAKI, 2005).

Os aportes teóricos revisados neste trabalho nos forneceram subsídios suficientes que nos possibilitaram apresentar uma proposta de superação do modelo educacional de integração de pessoas surdas. O Quadro 1 didatiza o gênero cartilha informativa conforme a Figura 2, tornando suas dimensões bilíngues ensináveis no formato de vídeos legendados com o propósito de possibilitar o desenvolvimento comunicativo do surdo mediante práticas de ensino interativas e interdisciplinares. Os

alunos surdos têm o direito de se apropriarem, a partir de sua própria língua, dos conhecimentos necessários sobre os temas da atualidade, especialmente em caso de saúde pública como ocorreu na pandemia causada pelo covid-19. Por essa razão, cabe igualmente ao professor de linguagem reaprender os modos de ensinar e para quem ensinar em tempos de transformações de comportamentos e valores sociais tão urgentes como os quais a sociedade brasileira está atravessando no início desta década.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não pretendemos concluir a temática apresentada neste trabalho, pois ainda há muito a se fazer para além do que aqui foi exposto, no que se refere a busca da superação da integração. Queremos apenas fazer algumas considerações e convidar os demais professores/pesquisadores a se debruçarem sobre o assunto explorado.

O problema aqui apresentado foi a integração de alunos surdos, em detrimento da sua efetiva inclusão. Apontamos os aspectos negativos que a integração tem posto sobre esse público estudantil, como homogeneização, unilateralidade e exclusão (pseudo-inclusão). Vimos que na perspectiva da integração, o aluno deve se adaptar a escola, excluindo suas particularidades e necessidades linguísticas e culturais. A Libras, neste sentido, se reduz a coadjuvante da língua portuguesa durante o processo de ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário superar a integração de alunos surdos nos contextos educacionais, para que se chegue a sua efetiva inclusão, onde o ensino seja pautado na diversidade, tendo como pilares a formação omnilateral, colocando a língua de sinais como protagonista no processo educacional. Neste sentido, não é o aluno que deve se adaptar a escola, e sim a escola que deve se reestruturar para promover uma educação humana integral. Essa reestruturação precisa considerar fortemente o bilinguismo como caminho necessário a ser percorrido.

Entendemos que o objetivo a que se propôs este trabalho foi alcançado, tendo em vista os apontamentos feitos para se romper com a integração, visando consolidar os princípios inclusivos. Isto torna-se concreto a partir da proposta de ensino bilíngue interdisciplinar apresentado no Quadro 1, onde, diante da atual conjuntura imposta pelo COVID-19, sugere-se um modelo que atenta para as especificidades linguístico-cultural dos discentes surdos, conduzindo-os a uma formação humana e integral.

Diante disso, convidamos os docentes e demais profissionais envolvidos na educação de surdos, a se apropriarem das propostas aqui apresentadas, adaptando-as para sua realidade de ensino, transpondo ao cotidiano do público estudantil surdo.

Portanto, para que esta superação ocorra, torna-se indispensável o engajamento de educadores comprometidos com os princípios de formação omnilateral voltado ao público estudantil surdo. A trajetória sugerida neste trabalho, encontra-se com diversas barreiras postas pelo ensino contaminado pelos propósitos liberais e conservadores, mas que podem ser transpostos através de ações de pessoas comprometidas com a formação humana e integral para a vida.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Gildete (coord.). **Cartilha em Libras “o que é o novo coronavírus?”**. ProexEmAção: UFF - RJ. 2020. Disponível em: <<http://www.uff.br/?q=cartilha-em-libras-o-que-e-o-novo-coronavirus>> acesso em 10 de jun. 2020.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 31 de dez.1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> acesso em 03 de out. de 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: DF, abr. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> acesso em 03 de out. de 2019.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília: DF, dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> acesso em 03 de out. de 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>> acesso em 15 de março de 2023

BRASIL, **LEI Nº 12.319, de 1 de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília: DF, set. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm> acesso em 20 de abr. de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, dez. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> acesso em 19 de nov. 2019

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ELIAS, Alexandre. Coronavírus: Sinalário em Libras v.1. **Youtube**, 22 mar. 2020. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=uEwmd23eJu4>> acesso em 19 de jun. 2020.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto**. 7ª ed. Rio de Janeiro: LIBRAS Editora Gráfica, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda : linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**. 5ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trab. Ling. Aplic**, Campinas, 47(1)

Jan./Jun. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tla/v47n1/v47n1a12.pdf>> acesso em 29 de maio de 2020.

HAND TALK. Aprenda com o Hugo como se prevenir do Coronavírus. **Youtube**, 20 mar. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=soSmWZeRWQs>> acesso em 19 de jun de 2020.

MACHADO, Elielza da Silva Cruz. O surdo na rede regular de ensino: integração x inclusão. **Revista Transformar**. 7ª Ed. UNIFSJ, 2015. Disponível em: <<http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/article/view/27>> acesso em 01 de jun. 2020.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007

MALLMANN, Fagner Michel. A Inclusão do Aluno Surdo no Ensino Médio e Ensino Profissionalizante: um Olhar para os Discursos dos Educadores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, p. 131-146, Jan.-Mar., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9ZTWXNdWy9cLs4yJH65bvvn/?format=pdf&lang=pt>

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

QUADROS, Ronice Muller de. **O 'BI' em bilinguismo na educação de surdos**. In: FERNANDES, Eulália (Org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005 p. 26-36.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil**. Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. v. 1. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SANTOS, Katia Regina. **Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos**. In: FERNANDES, Eulália (Org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005 p. 51-64.

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

SASSAKI, R.K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Inclusão**. Brasília: ano 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>> acesso em 02 de abr. 2020.

SILVA, Roseane Cristina. A inclusão de surdos: uma reflexão sobre a educação bilíngue, divergências e pensamentos em relação ao processo educacional. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 3, n. 1, Jan./Jun. 2018. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/78/10>

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> acesso em 04 de abr. 2020.

UNITEVÊ-UFF. Glossário de Libras do Coronavírus Covid-19. **Youtube**, 05 maio 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=-snZOP7x_0A>. Acesso em: 19 jun. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. v. 5. Fundamentos de Defectología. Madrid: Visor, 1997

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>> acesso em 22 de abr. 2020.