

# EM DEFESA DE ESCOLAS BILÍNGUES DE SURDOS: INTERLOCUÇÕES DOS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA EM PORTUGAL E BRASIL<sup>1</sup>

## *IN DEFENSE OF BILINGUAL SCHOOLS FOR THE DEAF: INTERLOCUTIONS OF RESISTANCE MOVEMENTS IN PORTUGAL AND BRAZIL*

Violeta Porto MORAES<sup>2</sup>

Madalena KLEIN<sup>3</sup>

Orquidea COELHO<sup>4</sup>

**RESUMO:** Este trabalho parte de uma aproximação entre estudos realizados no Brasil e em Portugal, cenários em que as lutas pelo reconhecimento das pessoas surdas como participantes de uma comunidade linguística minorizada vêm pautando as discussões em defesa de uma escola bilíngue. Olha-se para os dois contextos a partir do entendimento da escola como lugar do encontro com a diferença, dando atenção no que se aproximam e, também, nas suas singularidades, dadas suas condições históricas, políticas e sociais. Realizaram-se interlocuções entre os movimentos de resistência pela manutenção dos espaços “Escola” – Escolas de Surdos (Brasil) e Escolas de Referência para Educação Bilíngue de Alunos Surdos – EREBAS (Portugal) – como também aproximação aos discursos de estudantes surdos, com o objetivo de olhar as potencialidades desses espaços possibilitarem experiências de ser Escola. Os estudantes — sujeitos da experiência — perceberam que a identificação linguística proporcionada pela Escola de Surdos/ EREBAS está relacionada ao acesso ao conhecimento, que vem sendo negado — ou não garantido — nos espaços da “escola inclusiva”. A defesa desses espaços precisa estar atrelada à busca de um lugar que dê significado às coisas do mundo, que abra o mundo e possibilite experiências que só acontecem nesses espaços de encontro com a diferença.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação bilíngue. Escola. Alunos surdos. Experiência. Processos de ensino-aprendizagem.

**ABSTRACT:** This work starts from an approximation between studies carried out in Brazil and Portugal, scenarios in which the fights for recognition of deaf people as participants of a minoritized linguistic community has been the topic of discussions defending a bilingual school. Both contexts are seen from the understanding of school as a place to meet with the difference, with an attentive look into what approximates them and also their singularities, given their historical, political, and social conditions. Interlocutions were held between resistance movements for the maintenance of “School” spaces – Schools for the Deaf (Brazil) and Reference Schools for Bilingual Education for Deaf Students – *EREBAS* (Portugal) –, as well as the approximation approaching the speeches of deaf students, with the aim of looking at the potentiality of these spaces to enable experiences of being a School. The students – subjects of experience – noticed that the linguistic identification offered by the School for the Deaf/*EREBAS* is related to access to knowledge, which has been denied – or not guaranteed – in the spaces of the “inclusive school”. The defense of these spaces needs to be linked to the search for a place that gives meaning to the things in the world, that opens up the world and enables experiences that only happen in these spaces of encounter with difference.

**KEYWORDS:** Bilingual education. School. Deaf students. Experience. Teaching-learning processes.

<sup>1</sup> <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0136>

<sup>2</sup> Professora. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Mestra e Doutora em Educação. Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Rio de Janeiro/Rio de Janeiro/Brasil. E-mail: violetapmoraes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-1672-0770>

<sup>3</sup> Professora associada. Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Mestre e Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pelotas/Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: kleinmada@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2222-6700>

<sup>4</sup> Professora associada. Universidade do Porto/Portugal. Mestre e Doutora em Ciência da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto (FPCEUP). E-mail: orquidea@fpce.up.pt. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7819-7956>

## 1 INTRODUÇÃO

A pauta relativa à educação de surdos vem de longa data, em diferentes países, amparada pela luta pelo reconhecimento das pessoas surdas como participantes de uma comunidade linguística minorizada, que reivindica a educação das novas gerações em uma perspectiva bilíngue. As comunidades surdas de Portugal e Brasil compartilham dessas pautas e vêm trilhando trajetórias que, em alguns aspectos, se aproximam, mas também que mantêm suas singularidades, dadas suas condições históricas, políticas e sociais específicas.

Nos últimos anos, em ambos os países, a discussão sobre qual o melhor espaço para que a educação de alunos surdos aconteça ganha novos contornos, e a defesa de uma escola bilíngue se reatualiza. Procurando colaborar com os debates que se intensificam nesses diferentes cenários, colocamo-nos, com este texto, em defesa dos espaços específicos para a educação de surdos. Não com o objetivo de situá-los em uma lógica binária e/ou comparativa de melhor/pior ou bom/ruim, mas, sim, por entendermos a escola como o lugar do encontro com a diferença (Masschelein & Simons, 2015). Para tanto, olharemos para dois contextos — Portugal e Brasil — que se aproximam e, ao mesmo tempo, se diferenciam no que tange à educação de surdos. Contudo, o que se faz recorrente nesses dois lugares é a resistência a modelos de escolarização para surdos que se constituem em uma lógica inclusiva hegemônica e que desconsideram a diferença surda a partir de um entendimento de sujeito cultural.

Pretendemos analisar as potencialidades das Escolas de Surdos<sup>5</sup> (Brasil) e as Escolas de Referência para Educação Bilíngue de Alunos Surdos – EREBAS (Portugal) constituírem-se como esse lugar potente da experiência. Para isso, olharemos para as lutas das comunidades surdas em ambos os países, e nas suas formas de resistência a modelos de escolarização para surdos, que os igualizam nas suas diferenças.

Não buscamos a solução para os supostos problemas, pois “pesquisar é ir a busca do desconhecido, do impensado” (Ramirez, 2008, p. 8). O que nos move é ir na direção da suspeita de uma verdade universal e desfamiliarizar o familiar, o natural. Este texto aproxima-se de uma perspectiva pós-estruturalista de entender a realidade, abandona a intencionalidade de colocar os discursos dentro de uma organização de oposição entre o que é falso e o que é verdadeiro e aproxima-se de uma lógica de tensionamento dos discursos, problematizando condições de possibilidades do que é dito dentro de um regime de verdade. Olhamos para o que está dito, sem procurar as entrelinhas ou o que pode estar oculto. Quando enunciamos algo estamos produzindo verdades acerca do que é falado.

Mais uma vez reiteramos que a Escola será vista como espaço de potencialidades e não como de essencialidade. Não iremos dizer o que é, ao final, a Escola de Surdos e não pretendemos produzir um modelo de EREBAS (Portugal) e/ou de Escola de Surdos (Brasil). Interessa-nos, sim, problematizar até que ponto as escolas de referência em educação bilíngue para alunos surdos e as escolas de surdos dão essas condições de pensá-la como lugar de compartilhamento e diálogo sobre coisas do mundo e do encontro com a diferença (Masschelein & Simons, 2015).

<sup>5</sup> No Brasil, muitas escolas específicas para surdos são denominadas Escolas Especiais para Surdos. Nas últimas décadas, grande parte dessas escolas vêm discutindo e se constituindo como escolas bilíngues para surdos, apesar de não ocorrer a alteração na denominação oficial de registro dessas instituições, como acontece no caso das escolas de referência para educação bilíngue em Portugal.

Diante disso, realizamos interlocuções entre os movimentos de resistência pela manutenção dos espaços “escola” – Escolas de Surdos e EREBAS – no Brasil e em Portugal, como também aproximamos discursos de estudantes inseridos nos dois contextos, produzidos no âmbito de nossas investigações, com o objetivo de olhar as potencialidades de esses espaços possibilitarem experiências de ser Escola.

## 1.1 SITUANDO OS CONTEXTOS

Não pretendemos, aqui, fazer uma retrospectiva histórica da educação de surdos nesses dois países, mas buscamos algumas aproximações ao que faz com que, de certa forma, se unam em defesa de seus espaços de escolarização.

Em artigo no qual foram analisadas as políticas de educação de surdos do Brasil e de Portugal, no que tange ao reconhecimento das línguas de sinais/gestuais, Santos et al. (2017) identificaram que é comum aos dois países o reconhecimento de ambas as línguas sem as suas oficializações. Podemos também salientar que as pautas de direito linguístico tiveram permanente articulação com as lutas pela educação, mais especificamente, e, nas últimas décadas, pela educação bilíngue. No Brasil, mesmo quando a língua tinha centralidade nas lutas dos movimentos surdos, não se via como descolada a necessidade de um espaço específico para a educação de surdos, qual seja: Escolas de Surdos (Thoma & Klein, 2010). Em Portugal, vê-se, ao longo da história, a centralidade das lutas em torno da proteção e do reconhecimento da língua (Vaz, 2013).

Portugal apresenta um histórico de lutas pelo reconhecimento e pela valorização da Língua Gestual Portuguesa (LGP). O que se tinha em vigência até o ano de 2018, em Portugal, era o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, o qual substituiu o termo “Unidades de Apoio à Educação de Alunos Surdos<sup>6</sup>” pelo de “Escolas de Referência para a Educação Bilingue de Alunos Surdos”.

O Decreto-Lei nº 3/2008 instituiu as EREBAS como uma “resposta educativa especializada desenvolvida, em agrupamentos de escolas ou escolas secundárias que concentram estes alunos numa escola, em grupos ou turmas de alunos surdos”. Dessa forma, o documento aponta a educação bilíngue como metodologia de ensino, como também traz em seu art. 23º:

A concentração dos alunos surdos, inseridos numa comunidade linguística de referência e num grupo de socialização constituído por adultos, crianças e jovens de diversas idades que utilizam a LGP, promove condições adequadas ao desenvolvimento desta língua e possibilita o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem em grupos ou turmas de alunos surdos, iniciando-se este processo nas primeiras idades e concluindo-se no ensino secundário.

Com isso, surge a necessidade da criação de um Programa Curricular de LGP já que esta passa a integrar o currículo da escolas de referência<sup>7</sup> e com “esta medida, pretende-se que a LGP deixe de ser usada como um simples recurso, para passar a ter um espaço próprio no currículo dos alunos” (Gomes, 2012, p. 134).

<sup>6</sup> Tinha como objetivo principal “aplicar metodologias estratégias de intervenção interdisciplinares adequadas às crianças e jovens com diferentes graus de surdez com ou sem problemas associados, visando o seu desenvolvimento educativo e a sua integração social e escolar” (Benavente, 1998, p. 2).

<sup>7</sup> A disciplina de LGP é ofertada apenas nas turmas de estudantes surdos.

Essa conquista que se observa no contexto de Portugal também é comum no contexto brasileiro, uma vez que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ([Pneepei], 2008) tem no ensino bilíngue a metodologia para a educação de surdos. Entretanto, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) acaba por ocupar um espaço de ferramenta de acesso à língua majoritária, o português (Müller et al., 2013), perdendo a centralidade tão reivindicada pelo movimento surdo que vê, assim, ser ressignificado um conceito tão caro para a comunidade surda que é o conceito de educação bilíngue. Percebe-se um desencontro entre as formas de pensar a educação bilíngue preconizada no Pneepei (2008) e o que a comunidade surda historicamente defendia (Lodi, 2013).

## 1.2 MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIAS ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

A publicação de alguns decretos e políticas têm provocado manifestações e reviravoltas no movimento surdo, que se configura de diversas formas para responder às deliberações sobre como deve ser a escolarização dos surdos.

Para o movimento surdo do Brasil, um momento de tensionamento aconteceu quando foi promulgada a Pneepei (2008), interferindo diretamente no lugar da educação de surdos no Brasil. Somado a isso, entre os dias 28 de março e 1 de abril de 2010, delegados e observadores participaram da Conferência Nacional de Educação (Conae), quando foram definidas propostas que serviriam de base para a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE). No que se refere às demandas da educação dos surdos, estavam em pauta duas propostas diferentes: uma delas estava em consonância com as políticas de educação do Ministério da Educação (MEC), que defendia o acesso e a permanência dos sujeitos surdos na escola regular, conhecida como escola inclusiva. Enquanto a outra proposta, defendida pela comunidade surda, colocava-se a favor da Escola de Surdos e de metodologias próprias de ensino.

Além de toda a situação referente à Conae, no mesmo ano, a então diretora de políticas educacionais do MEC, Martinha Claret, fez uma declaração sobre os motivos pelos quais o MEC não aceitava o entendimento de Educação Bilíngue proposto pela comunidade surda, pois, para o Ministério, as escolas de surdos representam espaços segregados, nos quais não se favoreceria a educação bilíngue, como também negava a existência de cultura surda, ao passo que associava que a condição sensorial dos surdos não os caracterizava como sujeitos de identidades culturais. Essa declaração, somada aos acontecimentos da Conae e à iminência de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e das demais escolas específicas de surdos, foi o que mobilizou os surdos a se manifestarem.

Nos dias 19 e 20 de maio de 2011, ocorreu, em Brasília, uma manifestação promovida pelo “Movimento Surdo em Favor da Educação e da Cultura Surda”, como também a produção de alguns documentos escritos pelos participantes da comunidade surda reivindicando a manutenção das escolas de surdos. Cabe ressaltarmos que as pesquisas acadêmicas deram e dão suporte à elaboração desses documentos. Na efervescência dessa mobilização, os sete primeiros doutores surdos brasileiros elaboraram um documento, reivindicando a escola bilíngue para surdos. De acordo com o documento: “surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas escolas bilíngues, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução” (Carta Aberta ao Ministro da Educação, 2012, p. 1).

Desde aquela mobilização, os movimentos surdos brasileiros mantiveram-se atuantes nas discussões relativas à proposta de escolas bilíngues para surdos, quando outros documentos foram produzidos, como o “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, do “Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue” (Thoma et al., 2014, p. 1). Esse relatório foi elaborado por pesquisadores da área, incluindo um número significativo de doutores surdos. Mais recentemente, a intensificação dos debates resultou na aprovação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que instituiu a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Encontramo-nos em um momento de permanentes tensões e expectativas em relação a como os espaços educativos para os surdos irão se organizar.

No contexto de Portugal, as EREBAS apresentam-se como uma proposta confortável e satisfatória para a comunidade surda portuguesa, uma vez que se tem a possibilidade de estar com os pares surdos nas turmas, e, ao mesmo tempo, transitar em ambientes com a cultura ouvinte. Assim como as escolas de surdos do Brasil, a defesa pelas EREBAS está atravessada pela manutenção de um espaço onde é possibilitado ao surdo viver a diferença com respeito as suas singularidades linguísticas. De acordo com Vaz (2013):

A escola de referência não o é no sentido de ter boas referências, mas no sentido da referenciação de percursos educativos individuais nas suas singularidades e, de seguida, da construção de modos e modalidades de aprendizagem que respeitem estas singularidades. (p. 223)

A manutenção das EREBAS passa a correr riscos com a promulgação do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, em substituição ao Decreto-Lei nº 3/2008. Cabe lembrarmos que este último proporcionou um aumento no número de surdos matriculados nas Escolas de Referência, dado que este era, até então, o encaminhamento escolar às famílias dos estudantes surdos.

O atual Decreto-Lei foi elaborado a partir de um Grupo de Trabalho criado no ano de 2016, com o objetivo de ouvir os problemas e as insatisfações dos atores envolvidos e propor mudanças no que dizia respeito aos processos de inclusão. É possível percebermos que, no texto agora vigente (Decreto-Lei nº 54/2018), a inclusão de surdos deixa de ser uma cultura de escola e passa a estar fortemente atrelada ao conceito generalista de educação inclusiva, o qual defende que toda e qualquer escola deve ter capacidade de resposta para todos e qualquer um dos alunos.

No que diz respeito às EREBAS, apesar de o Decreto-Lei nº 3/2008, que as criou, ter sido revogado, elas se mantiveram e não foram abolidas do decreto presentemente em vigor. No entanto, até à publicação do presente Decreto-Lei, as equipes das EREBAS eram as responsáveis pelo serviço de intervenção precoce com as crianças surdas. Diante disso, as famílias eram encaminhadas para as Escolas de Referência e dava-se um suporte e atendimento baseados em uma metodologia de ensino bilíngue, o mais precocemente possível. Essa função, realizada pelas equipes das EREBAS, possibilitava às crianças surdas o contato precoce com a LGP, por meio do compartilhamento com docentes surdos e com os seus pares surdos, bem como proporcionava um trabalho de acompanhamento e aconselhamento junto aos pais e às

famílias dessas crianças, no sentido de estes compreenderem e se prepararem para dar respostas adequadas às singularidades dos seus filhos, em uma perspectiva educativa bilíngue e bicultural.

No entanto, a publicação do Decreto-Lei nº 54/2018 determinou que a triagem e a responsabilidade em nível de intervenção precoce passassem para as Escolas de Referência para a Intervenção Precoce na Infância, agora criadas no art. 16º. Importa também destacarmos que, em Portugal, as crianças, até os 3 anos de idade, se encontram sob a tutela do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, e não do Ministério da Educação, o que configura um entendimento de grande parte da primeira infância em um registo cada vez mais biomédico e assistencial do que socioeducativo, bem como um afastamento das crianças surdas das EREBAS em idade precoce.

Acresce a isso o fato de os terapeutas da fala<sup>8</sup>, que compunham as equipes das EREBAS como aliados do Modelo Educativo Bilingue, gradativamente afastarem-se das questões educacionais e aproximarem-se das equipes da saúde, já que as crianças estão sendo implantadas em larga escala, o que aumenta a familiaridade e o vínculo dos pais à perspectiva biomédica da surdez e a procedimentos de reabilitação, e, também, fomenta o afastamento dos profissionais da educação, do modelo socioeducativo e cultural da surdez, da educação bilíngue e, conseqüentemente, da aquisição da LGP.

Pelo exposto, constatamos que a informação e a formação dos pais e famílias no âmbito do Modelo Educativo Bilingue para crianças surdas têm diminuído. No entanto, estes têm autonomia para escolher a escola que seu filho irá frequentar, pois, como referido anteriormente, não há uma indicação específica relativa à matrícula dessas crianças nas EREBAS, podendo os pais optarem pela escola mais próxima da residência ou do local de trabalho, desconhecendo os riscos ou benefícios que essa escolha acarreta, designadamente a possibilidade de o seu filho ser o primeiro e único aluno surdo da escola.

Percebe-se, então, que o Decreto-Lei nº 54/2018 está acarretando um esvaziamento do conceito de EREBAS, pois estas perdem sua função de “referenciação” (Vaz, 2013, p. 23), ao passo que não existe uma indicação de uma educação de surdos que contemple uma filosofia de ensino bilíngue. Diante disso, o surdo pode frequentar qualquer escola, pois é garantido que todos serão contemplados, porém a singularidade está direcionada à escola e não aos sujeitos.

Em um movimento de resistência a esses encaminhamentos, foi escrita, no ano de 2017, por professores, educadores, intérpretes e professores de LGP, terapeutas da fala, alunos, investigadores envolvidos com a educação de surdos de Portugal, uma Carta Aberta, com o objetivo de questionar as orientações trazidas na proposta do novo Decreto-Lei a respeito da educação de crianças e jovens surdos com ou sem implante coclear. Com esse movimento de resistência, atrasou-se em um ano a publicação do Decreto e podem ter sido possibilitadas algumas alterações nele.

É possível ver nos dois contextos, Brasil e Portugal, uma mesma tensão quando a política de Educação Especial e o Decreto-Lei prescrevem um modelo de escolas “inclusivas” em que os surdos, em sua grande maioria, são apenas inseridos nas salas de aulas, em situação de

<sup>8</sup> Designação dada em Portugal ao que, no Brasil, são chamados fonoaudiólogos. No contexto das Escolas de Referência, esses profissionais fazem parte das equipes das escolas.

desigualdade com colegas e professores ouvintes sem considerar suas singularidades como sujeitos culturais. Partindo desse contexto, pensamos ser relevante destacar que, constantemente, as lutas dos surdos demarcam uma busca por uma escola de qualidade, em que o entendimento de inclusão é colocado em suspenso. Para Lopes e Menezes (2010):

A oposição surda não é, portanto aos processos de inclusão, mas a tipos de entendimentos de inclusão. Os surdos resistem à inclusão, como o simples colocar no mesmo espaço físico, como o simples estar junto. Resistem à partilha do espaço quando este é destinado à normalidade. (p. 76)

A defesa que se faz desses espaços é de um lugar que dá significado às coisas do mundo, que abre o mundo e que possibilita experiências que só acontecem nesses espaços do encontro com a diferença. Diferenças, pluralidades, singularidades; eis a potência da escola como espaço em que essas experiências não se excluem. E o que percebemos nos encaminhamentos, tanto da Política de Educação Especial do Brasil quanto do Decreto-Lei nº 54/2018 de Portugal, é a constituição de um lugar que se descaracteriza como espaço de respeito pelas singularidades e faz com que o princípio da igualdade seja confundido com a mesmidade.

## 2 MÉTODO

Após situarmos os movimentos surdos de Portugal e Brasil, ou melhor, dois movimentos de resistência das comunidades surdas aos processos de inclusão escolar dos alunos surdos, buscamos olhar para o potencial que os espaços defendidos pelos movimentos surdos têm para o encontro com a diferença. Ao evocarmos a diferença, não nos referimos à condição binária – ouvintes/surdos, mas às múltiplas possibilidades de ser surdo no mundo, e as possibilidades da experiência (Larrosa, 2016) se efetivarem.

Para desenvolver tal empreendimento analítico, fazemos uso de entrevistas realizadas com estudantes surdos das EREBAS de Portugal<sup>9</sup> e das Escolas<sup>10</sup> de Surdos do Rio Grande do Sul/Brasil. A identificação dos excertos dar-se-á da seguinte maneira: letras “E” representando estudantes, “B” quando for de escola do Brasil ou “P” para Portugal, acompanhados de uma letra que identifica cada estudante. Ressaltamos que o nosso objetivo não é realizar um estudo comparativo, mas perceber as possibilidades que esses espaços escolares proporcionam aos sujeitos, como experiências nos encontros com a diferença, independentemente de um território geográfico. Não se faz demais ressaltarmos que não buscamos um modelo único e verdadeiro de Escola de Surdos e EREBAS, mas, sim, olhamos para como eles vêm sendo produzidos em contextos de resistência e negociações com as políticas de inclusão, ou melhor, a modelos únicos de escolarização de surdos que essas políticas enunciam.

As entrevistas aqui utilizadas são resultantes de dois projetos de pesquisa: um deles, realizado no Sul do Brasil, analisou a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos de

<sup>9</sup> Entrevistas realizadas durante a pesquisa: “Circulação e consumo de produções culturais surdas em espaços escolares bilíngues: aproximações às escolas de surdos do sul do Brasil e EREBAS do norte de Portugal”, por meio do estágio pós-doutoral da Professora Dr.<sup>a</sup> Madalena Klein, da Universidade Federal de Pelotas sob a supervisão da Professora Dr.<sup>a</sup> Orquídea Coelho, da Universidade do Porto (2016).

<sup>10</sup> Entrevistas realizadas pelo Grupo Interinstitucional de Pesquisas em Educação de Surdos (Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Universidade Federal de Santa Maria/Universidade Federal de Pelotas) por meio da pesquisa: “Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue” (2015-2017).



educação bilíngue para surdos, entre os anos de 2015 e 2017, tendo como espaço de investigação 13 escolas específicas para surdos; o outro se apresenta como um dos tantos desdobramentos da pesquisa anteriormente citada, em uma parceria entre pesquisadoras de universidades brasileiras e portuguesas e que ocorreu no ano de 2016. Nesse estágio específico, pretendeu-se realizar um estudo comparativo sobre circulação e consumo de artefatos culturais da cultura surda em espaços escolares no Brasil e Portugal. Mesmo que as pesquisas tenham se realizado há alguns anos, as respostas aqui analisadas se mantêm atualizadas no sentido de que a defesa da Escola de Surdos, em ambos os países, permanece na pauta de lutas das comunidades surdas. Importante ressaltarmos a aprovação, no Brasil, da Lei nº 14.191/2021, citada anteriormente, que instituiu a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino da LDB de 1996, cujas evidências encontradas nas respostas dos estudantes fazem eco ao que preconiza a nova Lei.

Ambos os projetos tiveram como campo de coleta de dados os espaços da escola: as Escolas de Surdos do Sul do Brasil (no caso do primeiro projeto) e as Escolas de Referência para Educação Bilíngue de Alunos Surdos de Portugal (no segundo projeto). Para analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais surdos nesses contextos de educação bilíngue, foram realizadas entrevistas com professores, estudantes e observações do cotidiano escolar, registradas em diário de campo.

Para realizar a interlocução pretendida neste texto, olhamos para as entrevistas realizadas com os estudantes dos dois contextos de educação bilíngue de surdos. O protocolo de perguntas que nortearam tanto os pesquisadores do Brasil quanto os de Portugal foi o seguinte: (1) Por que você estuda nesta escola e não em outra?; (2) Como você se comunica nesta escola? Com quem você mais se comunica?; (3) O que nesta escola te ajuda a aprender melhor?; (4) Você lembra de algum professor ou de algum momento importante na sua vida na escola? Por quê? (solicitar que descreva o que foi importante); (5) Que materiais você mais gosta que o professor utilize nas aulas?; (6) Que outros momentos ou coisas você considera importantes na escola?; (7) O que você considera importante em uma Escola de Surdos? Sua escola tem? O que ainda falta nesta escola?

Fizemos um uso interessado das entrevistas e selecionamos alguns excertos que nos ajudassem a perceber, nas respostas dos alunos, as potencialidades das escolas de surdos, tendo como base o entendimento no qual, na escola, há o encontro com os diferentes. Contudo, ela está baseada no princípio de igualdade, que possibilita que o mundo, como um bem comum, seja reinventado com o objetivo de permitir a sua renovação. Para Masschelein e Simons (2015), “a escola é, portanto, não só uma invenção democrática como também uma invenção comunista pelas quais o mundo não somente é transmitido, mas também libertado – a escola cria um ‘bem comum’” (p. 157). Nesse sentido, uma das funções da escola seria a de abrir o mundo aos estudantes e, para isso, ela se distancia da ideia de ser o lugar de satisfação das necessidades individuais.

A escola, então, é o lugar onde todos têm oportunidades de começar, o que torna esse benefício um bem público de acesso a todos. E o que significa esse começo? Na escola – lugar do tempo livre –, esse começar tem relação com a possibilidade de experimentar ou oportunizar a renovação do mundo, e isso só é possível quando a escola se desamarra das exigências de uma racionalidade neoliberal, que nos obriga a aprender constantemente, a partir de uma lógica



da concorrência. Junto a isso, a experiência da escola tem relação com “ser capaz de”, sem um destino pré-determinado a respeito do que se vai alcançar. Aqui, faz-se relação do tempo livre como um tempo sem destino. O destino não é aquele fixado por um ideal de aprendizagem, mas, sim, um novo destino produzido por meio da profanação e da suspensão proporcionadas pelas experiências da escola.

O tempo livre não tem relação com momentos de relaxamento ou de diversão. Ele é o tempo que só a escola proporciona de estar atento às coisas do mundo, para respeitar e descobrir o mundo. Por isso, a função que a escola assume é de apresentar o mundo a uma nova geração, pois dessa maneira “[...] podem experimentar a si próprios como uma nova geração em relação ao mundo e como uma geração capaz de construir um novo começo” (Masschelein & Simons, 2015, p. 98).

Como já dito anteriormente, trabalhamos nas nossas análises a partir da ideia na qual a escola é o lugar do encontro com a diferença. Tomamos para nós uma provocação feita por Masschelein e Simons (2015) quando se propõem a pensar como seria viver o tempo e o espaço onde as necessidades individuais estivessem suspensas e o que estaria “em jogo” seria a possibilidade da criação de um interesse por um mundo compartilhado. Viver a experiência de “ser capaz de” tem relação com desprender-se das expectativas individuais e prender-se à construção de um bem comum, a partir de uma participação conjunta.

Ao aproximarmos-nos das respostas produzidas pelos alunos às perguntas das pesquisas anteriormente mencionadas, percebemos que havia muitas coisas ditas naqueles discursos a respeito de como esses estudantes vivem as suas escolas. A partir do objetivo deste texto, selecionamos alguns excertos e, de certa forma, os organizamos e reorganizamos e optamos por dispor as análises por alguns eixos: as diferentes formas de ser escola, os movimentos do dia a dia do lugar escola, os modos pelos quais os estudantes percebem o ensinar e o aprender e os projetos que se tem para o futuro. Esses eixos podem ser entendidos como recorrências nos discursos dos estudantes. Eles não são apresentados separadamente, como se fossem categorias, mas os traremos na tentativa de conversa com o texto. No tensionamento que fazemos do que na contemporaneidade se entende por escola, esses discursos dos estudantes colocam-se como potencial e possibilidades de resistência.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO: A VIDA NA EXPERIÊNCIA E A EXPERIÊNCIA NA VIDA**

As respostas dos estudantes brasileiros e portugueses nas entrevistas realizadas nas pesquisas anteriormente mencionadas nos sinalizam a potência das experiências vividas nas escolas de surdos (Brasil) ou EREBAS (Portugal). Nas tabelas que seguem, apresentamos excertos dessas respostas em que os estudantes nos dizem sobre: o que acontece no espaço escola (Tabela 1); o porquê de estudarem em suas escolas (Tabela 2); os momentos que são marcantes na escola (Tabela 3); o que os ajuda a aprender (Tabela 4); e o que consideram importante em uma escola de surdos (Tabela 5).

**Tabela 1***Discursos dos estudantes: o que acontece no espaço Escola*

| Estudante | Discurso                |
|-----------|-------------------------|
| EBL       | Os professores ensinam. |
| EBR       | Eu gosto de estudar.    |

Jorge Larrosa (2016) reúne no livro *Tremores: escritos sobre experiência* cinco artigos<sup>11</sup> que trazem a experiência como centralidade nas discussões. Para ele, de certa maneira, os espaços educacionais, como também, no caso específico deste texto, as escolas, funcionam e estão organizados para que nada nos aconteça. Em vários momentos das sinalizações dos alunos, percebemos indícios de um sentimento de “nada acontecer” em suas passagens por escolas em que não se encontravam com outros surdos. Um duplo de perceber a ausência/presença – da língua, do encontro, do compreender o que se passava.

**Tabela 2***Discursos dos estudantes: por que os estudantes estudam nessas escolas*

| Estudante | Discurso  |
|-----------|---|
| EBP       | Porque aqui tem outros estudantes surdos, que não tem nas demais escolas. Aqui tem contato com outras pessoas que sabem, que são surdos.  |
| EPA       | Quando eu estava com ouvintes sentia-me assim um pouco angustiada e sentia-me discriminada, não batiam, mas eu fazia algum esforço. Depois quando mudei para a [nome da Escola de Surdos/ EREBAS] utilizava a língua gestual/de sinais, sentia-me muito bem e aprendi muitas coisas a partir daí. |
| EPA       | Ter apoio e, no caso, se forem surdos profundos ter intérprete de Libras/ LGP é muito bom e no caso de surdos ligeiros também ter o sistema FM e sentar a frente, não estar no fundo da sala.   |
| EBJ       | [nome da Escola de Surdos/EREBAS] eu escolhi, porque eu queria estudar e aprender, aqui eu fico mais adaptado.  |
| EBJ       | Aqui [nome da Escola de Surdos/EREBAS] é bom. Mas lá na escola de ouvinte eu era o único surdo.   |
| EBR       | [nome da Escola de Surdos/EREBAS] eu percebo que aprendo muito bem, que escrevo melhor, aprendo e me desenvolvo aqui muito melhor aqui do que nas outras escolas. É excelente.  |

Larrosa (2016) propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido como algo que produz diferença, heterogeneidade, a partir do que acontece com os sujeitos. Pensar a escola a partir desse par experiência/sentido pode produzir outros efeitos na escola. A experiência não pode ser programada, quantificada, objetivada, tampouco didatizada nos programas curriculares. Todavia, quando pensamos nos objetivos da escola, atravessados por caminhos que busquem um bem comum, abrimos possibilidades para as incertezas, para as não verdades, para a experiência. Já que “[...] a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma

<sup>11</sup> Os cinco artigos estão apresentados nos capítulos do livro, como segue: Capítulo 1: “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (p. 15-34); Capítulo 2: “A experiência e suas linguagens” (p. 35-56); Capítulo 3: “Uma língua para conversação” (p. 57-72); Capítulo 4: “Ferido de realidade. Notas sobre as linguagens da experiência” (p. 73-122); Capítulo 5: “Fim de partida. Ler, escrever, conversar (e talvez pensar) em uma Faculdade de Educação” (p. 123-174).

meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’” (Larrosa, 2016, p. 34).

No ir e vir dos afazeres da escola, entre o programado e o inusitado, potencializam-se momentos que os alunos lembram, descrevem, compartilham. Encontros que fazem rir, brincar, perceber a si e ao outro.

### Tabela 3

*Discursos dos estudantes: momentos importantes e marcantes nas escolas*

| Estudante | Discurso  |
|-----------|---|
| EPA       | Ah, sim, é uma atividade, não é obrigatória, mas vim porque tinha tempo, porque também gosto de jogar e a professora agora está a organizar torneios e quem quiser participar aqui na escola, está a organizar torneios já as segundas. |
| EBE       | Agora me lembro de um professor que visitou a escola, ficou alguns dias eu fiquei muito emocionado. E muitos eventos com muitas pessoas de fora, sinalizando/gestuando e conversaram com a gente.                                       |
| EBD       | Sim, porque reúne os amigos. Não pode faltar, tem que participar. Tem campeonato, então precisa participar.   |
| EPE       | Porque foi divertido conhecer outros amigos surdos.   |
| EPE       | Senti muito feliz.  |
| EPA       | Porque assim posso conversar em língua gestual/de sinais e brincar com eles.  |

Poderíamos dizer que muitas coisas nos passam nesses lugares, porém não é sempre que algo nos acontece. Para Larrosa (2016), a escola tem sido o lugar da informação e da opinião e não da experiência. Vamos trazer brevemente porque informação e opinião não são consideradas experiência: de acordo com os estudos do autor, do qual nos aproximamos, a informação e a opinião constituem-se como uma espécie de par “informação/opinião”. Ao informar os estudantes – cabe aqui dizer que não necessariamente o professor é o responsável por “fornecer” essas informações, as quais podem ser adquiridas em diferentes contextos e por meio de diversos recursos – espera-se que eles deem respostas/opiniões imediatas.

Experiência que se dá não pela proliferação de informações, mas pela relação com a lição, com o que faz pensar, com que apresenta o mundo e lhe dá sentido.

### Tabela 4

*Discursos dos estudantes: o que os ajuda a aprender*

| Estudante | Discurso   |
|-----------|--|
| EPR       | E eu gosto, gosto de escrever e de desenhar, gosto de escrever e de desenhar.  |
| EBP       | É muito importante aqui o visual, pois eu aprendo o nome das coisas, os verbos, matemática, tudo visual, as coisas de ciências.  |
| EBD       | Ah! Pergunta difícil. Primeiro eu percebo as coisas em Libras/LGP, vou percebendo os sinais/gestos das coisas, depois em português. Primeiro em Libras/LGP, segundo português, em qualquer disciplina. |
| EBI       | Só recortes não. Também fazemos leituras. Eu já aprendi a ler.   |
| EBA       | Ajuda sim. Tudo. Mas mais português eu aprendo e também aprendo Libras/LGP.  |

Nesse mesmo caminho, Larrosa (2016) problematiza que o “par informação/opinião é muito geral e permeia, também, por exemplo, nossa ideia de aprendizagem, inclusive do que os pedagogos e psicopedagogos chamam de ‘aprendizagem significativa’” (p. 21). Não estamos querendo dizer que a escola não é o lugar onde se produzem aprendizagens, mas colocamos sob suspeita conceitos de aprendizagem como a satisfação de interesses individuais sem a preocupação com o estabelecimento de um bem comum. Nas palavras de Biesta (2016):

Sin embargo, el lenguaje del aprendizaje se queda corto como lenguaje educativo, precisamente porque, como se mencionó, el asunto de la educación no es que los estudiantes aprendan sino que aprendan algo, para determinados propósitos, y que lo aprendan de alguien. El lenguaje del aprendizaje es incapaz de capturar estas dimensiones, en parte porque denota un proceso que, en sí mismo, es vacío en cuanto a contenido y dirección y, en parte, porque el aprendizaje, al menos en lengua inglesa, es un término individualista e individualizante, mientras que la cuestión de la educación, para ponerlo en términos de aprendizaje, implica siempre aprender algo de alguien. (p. 122)

Junto a isso, o conceito de ensino foi ressignificado como um apoio para que o objetivo maior, a aprendizagem, seja alcançado. Somado a isso, há um enfraquecimento e, até mesmo, um desaparecimento da escola, tendo em vista que a aprendizagem pode dar-se em outros ambientes. Para Biesta (2013), aprender significa correr riscos e o que se vê na contemporaneidade é a busca pela satisfação das necessidades dos estudantes, sem que estes sejam expostos a riscos e frustrações. Assim sendo,

sugerir que a educação pode ser e deve ser livre de risco, que os aprendentes não correm nenhum risco ao se engajarem na educação, ou que os resultados da aprendizagem podem ser conhecidos ou especificados de antemão é uma representação errônea daquilo em que consiste a educação. (p. 45)

Podemos dizer que essa ênfase dada na contemporaneidade à educação, como tendo a aprendizagem como seu fim único, passa a associar o “bem comum” à satisfação das necessidades individuais, perdendo-se a responsabilidade com o mundo compartilhado.

Nessa mesma direção, em relação ao “sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (Larrosa, 2016, p. 22), ele vem sendo produzido nos contextos em que não se tem o tempo para que as coisas aconteçam. A relação da escola com o tempo é uma das características que defendemos como conferindo potencial à escola. Não pensamos que esse tempo é o tempo produtivo, pois assim cairíamos na ideia de que precisamos de algo, de um produto final e retornamos àquilo que combatemos, apoiadas nos autores convocados, de que a escola não é o lugar do aprender a aprender; assim, ela está se afastando do entendimento da escola como o lugar para a suspensão do tempo e para as possibilidades de reinventar os significados do mundo.

Esse tempo é o tempo livre, o tempo possibilitado para compartilhar os significados do mundo. Se entendemos que a função da escola tem relação com colocar os sujeitos no mundo e que estes tenham cuidado com o mundo, necessita-se de um tempo para isso. Então defendemos a escola como tempo livre, tempo que não se tem em outro lugar, que não seja dentro da escola.

**Tabela 5***Discursos dos estudantes: o que é importante em uma escola de surdos*

| Estudante | Discurso  |
|-----------|---|
| EBH       | E as crianças pediam para brincar. Me convidaram para jogar futebol no pátio e eu aceitei. Brinquei e depois as crianças pediram para ver um vídeo em Libras/LGP no YouTube e perguntaram como entram no YouTube. Era um canal de jogos, e as crianças assistiram admiradas ao vídeo libras/LGP, pois antes não era comum ter vídeos em Libras/LGP. As pessoas não se encorajavam de sinalizar/gestuar em vídeos. |
| EPJ       | Porque era o dia mundial do surdo e eu sou surda.   |
| EPA       | Tem os amigos, tem os amigos na escola  |
| EPT       | Tem surdos, meus amigos, comunicamos todos em língua gestual/de sinais.   |
| EPT       | Amigos, estar com amigos e jogar futebol.   |

A experiência liga-se à maneira como os sujeitos vão respondendo às coisas que vão lhes acontecendo ao longo do seu percurso. Aqui olhamos para o que a escola, ou as escolas, vem produzindo ou como os sujeitos se produzem nessas relações. Não se busca as respostas que os estudantes vêm dando ao que lhes acontece, mas o sentido ou o “sem-sentido do que nos acontece” (Larrosa, 2016, p. 32).

Diante disso, ao tratarmos, no início deste texto, dos movimentos de resistência das comunidades surdas a um único modelo de escolarização e, posteriormente, abordarmos, com os discursos dos estudantes, as potencialidades dos espaços específicos para surdos, não foi com o objetivo de mostrar possíveis fracassos e/ou pontos positivos nas trajetórias dos estudantes. O que tentamos foi olhar para — a partir desses movimentos de/na/da escola — os estudantes como sujeitos da experiência, aqueles que estão “aberto[s] à sua própria transformação” (Larrosa, 2016, p. 28). Sentir-se presença, eis o que visualizamos nos excertos a seguir.

**4 CONCLUSÕES**

Ao encaminharmos-nos para a finalização deste texto, continuamos a não pretender conceituar a experiência — o que seja mesmo uma experiência —, mas tentaremos “amarrar” o que nos provocou a buscar na experiência potencialidades nos espaços das escolas de surdos e das EREBAS. Não tentamos explicar, esmiuçar e/ou fazer um juízo de valor acerca dos discursos dos estudantes. Também não pensamos que os estudantes são os atores principais desse tempo-espaço escola, pois eles estão em relação com tantos outros que vivem esses mesmos contextos. Contudo, buscamos dar centralidade aos discursos dos sujeitos que terão seus percursos escolares diretamente transformados pelas políticas e pelos decretos educacionais, prioritariamente os relativos à inclusão.

A experiência liga-se à maneira como os sujeitos respondem as coisas que vão lhes acontecendo ao longo do seu percurso. Aqui, olhamos para as escolas para entender como elas vêm produzindo, ou como os sujeitos se produzem nessas relações. Não buscamos as respostas que os estudantes vêm dando ao que lhes acontece, mas o sentido ou o “sem-sentido do que nos acontece” (Larrosa, 2016, p. 32).

A partir desses movimentos de/na/da escola, os estudantes, na qualidade de sujeitos da experiência – aqueles que estão “aberto[s] à sua própria transformação” (Larrosa, 2016, p. 28) –, percebem que a identificação linguística proporcionada pela Escola de Surdos/EREBAS está relacionada ao acesso ao conhecimento, que vem sendo negado – ou não garantido – nos espaços da “escola inclusiva”. A defesa que se faz desses espaços precisa estar atravessada pela necessidade de um lugar que dê significado às coisas do mundo, que abra o mundo e que possibilite experiências que só acontecem nesses espaços de encontro com a diferença.

Não iremos encerrar aqui dizendo se há pontos positivos e/ou negativos nos encaminhamentos futuros, uma vez que esses caminhos se definem em permanentes tensões. Vimos, com este texto, uma brecha para mostrar o que esses espaços vêm possibilitando aos estudantes surdos enquanto vida, já que, aqui, “a vida, como a experiência, é relação: com o mundo” (Larrosa, 2016, p. 74).

## REFERÊNCIAS

- Benavente, A. (1998). *Despacho nº 7520/98 (2.ª série) dos Gabinetes dos Secretários de Estado da Administração Educativa e da Educação e Inovação*. [https://www.jpn.up.pt/pdf/Despacho\\_7520\\_98.pdf](https://www.jpn.up.pt/pdf/Despacho_7520_98.pdf)
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Autêntica.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y saberes*, 44, 119-129.
- Carta Aberta ao Ministro da Educação. (2012, 8 de junho). *Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de educação e linguística*. <http://www.mediafire.com/?3bt4813fawz8uc3>
- Decreto-Lei nº 3, de 7 de janeiro de 2008*. Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Decreto-Lei nº 54, de 6 de julho de 2018*. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Gomes, M. do. C. (2012). *A reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal: entre os discursos identitários e os discursos de regulação* [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/67695>
- Larrosa, J. (2016). *Tremores: escritos sobre experiência*. Autêntica.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- 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. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm)
- Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 49-63,
- Lopes, M. C., & Menezes, E. da C. P. de. (2010). Inclusão de alunos surdos na escola regular. *Cadernos de Educação*, 36, 69-90.



- Masschelein, J., & Simons, M. (2015). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Autêntica.
- Müller, J. I., Stürmer, I. E., Karnopp, L. B., & Thoma, A. da S. (2013). Educação bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. *Nonada – Letras em Revista*, 2(21), 1-15.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). *Ministério da Educação*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Ramirez, C. E. N. (2008). *Foucault Professor* [Apresentação de artigo]. 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, Minas Gerais, Brasil. <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT17-4152--Int.pdf>
- Santos, A. N. dos, Coelho, O. M. B. e S., & Klein, M. (2017). Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 215-228. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608148639>
- Thoma, A. da S., & Klein, M. (2010). Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação*, 36(2), 107-131. <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i36.1603>
- Thoma, A. da S., Campello, A. R. e S., Pêgo, C. F., Faulstich, E. L. de J., Perlin, G. T. T., Moreira, J. T., Souza Filho, J. N. de, Stumpf, M. R., Gotti, M. de O., Sá, N. R. L. de, Rezende, P. L. F., Souza, R. M. de, Quadros, R. M. de, Cipriano, R., Vilhalva, S., Rocha, S., & Carbonari, V. L. G. (2014). *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa*. Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513>
- Vaz, H. (2013). As escolas de referência para surdos: quando a língua se configura como meio tradutor, discute-se cidadania. In O. Coelho, & M. Klein (Coords.), *Cartografias da Surdez: comunidades, línguas, práticas e pedagogia* (1ª ed., p. 217-228). CIEE/Livpsic.

---

Recebido em: 28/07/2023

Reformulado em: 09/11/2023

Aprovado em: 10/11/2023

