CAPÍTULO 6

BILINGUISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS: PERSPECTIVAS LINGUÍSTICAS, POLÍTICAS E EDUCACIONAIS

Bruno Bueno Lima de Sousa [1]
Professor substituto UFCG e escola contexto de Libras

RESUMO: Este artigo analisa o bilinguismo na educação de surdos sob perspectivas linguísticas, políticas e educacionais, considerando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, discutem-se os fundamentos da educação bilíngue, os direitos linguísticos, a legislação brasileira, o protagonismo do movimento surdo e os desafios presentes na organização escolar. Evidencia-se que a simples presença de duas línguas não assegura uma proposta efetivamente bilíngue, pois são necessários ambientes linguísticos acessíveis, professores qualificados, profissionais surdos, currículos em Libras, materiais visuais e metodologias específicas para o ensino do português como L2. Também se problematiza a diferença entre inclusão espacial e participação linguística efetiva. Conclui-se que a consolidação da educação bilíngue depende da integração entre políticas públicas, formação docente, acessibilidade curricular e participação da comunidade surda, garantindo aquisição linguística, desenvolvimento educacional, identidade cultural, permanência escolar e igualdade no acesso ao conhecimento científico socialmente produzido.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos; Libras; Bilinguismo; Políticas linguísticas; Direitos linguísticos.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos constitui um campo no qual língua, cultura, identidade, poder e escolarização se articulam de modo inseparável. A compreensão contemporânea do bilinguismo desloca a surdez de uma leitura exclusivamente clínico-terapêutica para uma perspectiva sociocultural e linguística. Nesse enquadramento, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) não é um recurso auxiliar nem uma técnica de compensação, mas uma língua plena, de modalidade visual-espacial, por meio da qual pessoas surdas podem interagir, produzir conhecimentos, elaborar experiências e participar da vida coletiva. A língua portuguesa, por sua vez, ocupa na escolarização dos surdos a posição de segunda língua, prioritariamente em sua modalidade escrita. A relação entre essas línguas, entretanto, não se estabelece de maneira neutra: ela é atravessada por hierarquias históricas, decisões institucionais e disputas acerca do modelo educacional considerado legítimo.

A adoção do termo educação bilíngue exige, portanto, maior precisão conceitual. A simples presença de duas línguas no espaço escolar não assegura uma proposta bilíngue. Também não basta disponibilizar um intérprete em uma classe organizada integralmente em língua portuguesa, mantendo inalterados currículo, tempos pedagógicos, relações comunicacionais e procedimentos avaliativos. Conforme Fernandes e Moreira (2014), a política linguística é uma

variável decisiva na análise da escolarização dos surdos, pois define quais línguas circulam, quem pode utilizá-las, em quais funções e sob quais condições. A efetividade do bilinguismo depende da constituição de ambientes em que a Libras seja língua de interação, instrução, produção acadêmica e pertencimento, enquanto o português escrito seja ensinado mediante fundamentos próprios da aquisição de uma segunda língua.

Nas últimas décadas, o ordenamento jurídico brasileiro passou por transformações importantes. O reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002, sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 e a inclusão da educação bilíngue de surdos como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mediante a Lei nº 14.191/2021, expressam conquistas construídas pelo movimento surdo. Reis e Lima (2022) demonstram que tais mudanças não resultaram de concessões espontâneas, mas de processos de mobilização, negociação e afirmação de direitos linguísticos. Ainda assim, a conversão do reconhecimento legal em práticas educacionais permanece desigual, sobretudo porque demanda professores bilíngues, profissionais surdos, currículos em Libras, materiais visuais, condições institucionais e continuidade entre as etapas da educação básica e superior.

A literatura especializada evidencia tensões entre a educação inclusiva orientada pela matrícula na escola comum e a educação

bilíngue reivindicada pelas comunidades surdas. Lodi (2013) identifica diferenças entre os sentidos atribuídos ao bilinguismo nos documentos educacionais, mostrando que uma política pode reconhecer formalmente a Libras e, simultaneamente, manter a centralidade da língua portuguesa e de práticas elaboradas para estudantes ouvintes. Morais e Martins (2020) analisam experiências bilíngues inclusivas como espaços de resistência a essa centralidade. Não se trata, assim, de opor de maneira simplificada inclusão e escola bilíngue, mas de perguntar se o arranjo institucional assegura acesso linguístico pleno, convivência entre pares, desenvolvimento cultural e apropriação dos conhecimentos escolares.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado nos seguintes termos: quais fundamentos linguísticos, políticos e educacionais são necessários para que o bilinguismo se realize como direito e como princípio organizador da educação de surdos? Parte-se da hipótese de que uma proposta coerente requer mais do que a coexistência nominal da Libras e do português. Requer reconhecer a assimetria existente entre uma língua minoritária, historicamente excluída dos espaços formais, e a língua majoritária oficial; reorganizar a escola a partir da experiência visual; assegurar aquisição precoce da Libras; ensinar português escrito como L2; e incorporar a participação de sujeitos surdos nas decisões pedagógicas e políticas.

O objetivo geral consiste em analisar o bilinguismo na educação de surdos a partir de perspectivas linguísticas, políticas e educacionais. Especificamente, busca-se discutir a condição da Libras como primeira língua e língua de instrução; examinar o estatuto do português escrito como segunda língua; compreender os direitos linguísticos consolidados pela legislação brasileira; problematizar as relações entre educação bilíngue e inclusão; e identificar implicações para currículo, formação docente, avaliação e participação da comunidade surda. Trata-se de estudo bibliográfico e documental, construído mediante interlocução com artigos nacionais sobre educação bilíngue, políticas linguísticas, escolarização, formação profissional e práticas pedagógicas.

A seleção teórica reúne trabalhos com abordagens complementares. Fernandes e Moreira (2014), Lodi (2013), Reis e Lima (2022), Campello e Rezende (2014) e Nascimento e Costa (2014) subsidiam a dimensão político-linguística. Vieira-Machado, Rodrigues e Carvalho (2022), Bertin e Benvenuto (2022), Silva e Silva (2016) e Franco *et al*. (2023) permitem examinar os sentidos do bilinguismo, o lugar da Libras e as condições de escolarização. Martins e Machado (2009), Cunha, Miguel e Garrutti (2022) e Sousa (2018) contribuem para discutir mediação pedagógica, formação profissional, produção de linguagem e ensino de línguas. A análise

privilegia citações diretas e indiretas com indicação de autoria e página, respeitando a função argumentativa de cada fonte.

O texto está organizado em três seções principais. Após esta INTRODUÇÃO, o REFERENCIAL TEÓRICO discute os fundamentos do bilinguismo, a aquisição das línguas, as políticas educacionais, a atuação do movimento surdo e os desafios pedagógicos. As Coniderações finais retomam as principais conclusões e indicam condições necessárias à efetivação de uma educação bilíngue comprometida com igualdade linguística, acesso ao conhecimento e reconhecimento da diferença surda.

REFERENCIAL TEÓRICO

O bilinguismo é um fenômeno plural, definido de maneiras distintas conforme as áreas de investigação e as condições históricas das comunidades envolvidas. Na educação de surdos, sua especificidade decorre do contato entre línguas de modalidades diferentes: a Libras se realiza visual e espacialmente, enquanto o português se estrutura na modalidade oral-auditiva e, para grande parte dos estudantes surdos sinalizantes, é acessado principalmente pela escrita. Essa diferença afeta os modos de aquisição, interação, ensino e avaliação. Nordio e Neves (2022) observam que o bilinguismo alcançou centralidade no debate educacional brasileiro quando a surdez passou a ser compreendida sob o enfoque da diferença,

contrapondo-se ao predomínio histórico do oralismo e da comunicação total.

A perspectiva bilíngue reconhece que o desenvolvimento linguístico não depende da audição, mas do acesso a uma língua plenamente perceptível e compartilhada. Para crianças surdas, a Libras oferece condições de interação direta, formação de conceitos e participação social. A questão não se limita a escolher um código comunicativo mais eficiente; envolve reconhecer uma comunidade linguística, modos visuais de significação e formas próprias de circulação cultural. Bertin e Benvenuto (2022, p. 781) sustentam que a língua de sinais não pode ser reduzida a uma escolha pedagógica simples, pois sua presença se inscreve nas relações entre indivíduos, capacidades, atividades e ambientes. Assim, retirar a língua de sinais do centro do processo escolar compromete não apenas a comunicação, mas as condições de constituição do sujeito e de acesso ao mundo.

A concepção de diferença linguística também impede que a educação bilíngue seja confundida com uma intervenção corretiva. O estudante surdo não precisa aproximar-se de um padrão ouvinte para ser reconhecido como capaz de aprender. Precisa de oportunidades linguísticas equivalentes, experiências culturais significativas e ensino de qualidade. Franco *et al*. (2023, p. 1) identificam na literatura um avanço da compreensão sociocultural da surdez, embora persistam lacunas na formação de professores, na qualificação de tradutores e

intérpretes e na superação de barreiras comunicacionais. O desafio é deslocar o foco da suposta insuficiência individual para as condições de acessibilidade linguística produzidas pelas instituições.

Esse deslocamento repercute na definição de fracasso escolar. Resultados insuficientes em leitura, escrita ou disciplinas curriculares não podem ser atribuídos automaticamente à surdez. Muitas trajetórias são marcadas por aquisição linguística tardia, ausência de interlocutores fluentes, materiais inadequados e práticas mediadas por traduções parciais. Silva e Silva (2016) mostram que profissionais da escola reconhecem a centralidade da Libras, mas formulam críticas às condições concretas de escolarização. A análise deve considerar o tempo de exposição às línguas, as oportunidades de interação e o modo pelo qual os conteúdos foram apresentados, evitando transformar desigualdades institucionais em déficits dos estudantes.

A distinção entre bilinguismo individual e educação bilíngue é igualmente necessária. Um sujeito pode utilizar duas ou mais línguas em diferentes graus e contextos, sem ter vivenciado um programa educacional bilíngue. Uma escola, por outro lado, somente pode ser considerada bilíngue quando organiza institucionalmente funções, currículos, profissionais e práticas em torno das línguas envolvidas. O bilinguismo do estudante não dispensa a responsabilidade da escola; ao contrário, requer planejamento que considere repertórios heterogêneos, trajetórias familiares e níveis variados de proficiência.

O objetivo não é impor um modelo de usuário ideal, mas ampliar possibilidades de expressão e participação.

Nesse sentido, o conceito de biculturalidade amplia a discussão. A convivência com a comunidade surda possibilita REFERÊNCIAS identitárias, práticas narrativas, produções artísticas e conhecimentos compartilhados em Libras. Simultaneamente, estudantes surdos participam de uma sociedade majoritariamente organizada em português. Educação bilíngue e bicultural não significa isolamento, mas criação de condições para transitar entre espaços sem que a participação no mundo ouvinte exija abandono da língua de sinais. Nascimento e Costa (2014) vinculam a escola bilíngue à formação linguística e cultural e à possibilidade de acesso equitativo aos conhecimentos.

A abordagem relacional da surdez ajuda a compreender por que a responsabilidade comunicacional não pode recair apenas sobre a pessoa surda. Ao recuperarem a formulação sociológica de Bernard Mottez, Bertin e Benvenuto destacam que a surdez emerge numa relação e que uma língua compartilhada interessa também aos ouvintes. Em citação de citação, os autores registram: “não se é surdo sozinho. São necessárias pelo menos duas pessoas para começar a falar da surdez. A surdez é uma relação. É uma experiência necessariamente compartilhada” (Mottez, 2019, p. 161 *apud* Bertin; Benvenuto, 2022,

p. 792, tradução nossa). Essa formulação desloca a acessibilidade do campo da adaptação individual para o da responsabilidade coletiva.

Consequentemente, falar em perspectiva linguística implica examinar relações de poder entre línguas. A língua portuguesa possui presença consolidada na administração, nos materiais didáticos, nas avaliações e na produção científica. A Libras, apesar do reconhecimento legal, ainda enfrenta restrições de circulação e de registro. A igualdade formal entre línguas não elimina essa assimetria. Uma política bilíngue precisa promover a Libras em funções de prestígio, produzir terminologias, formar professores, ampliar materiais e legitimar a autoria surda. Sem essas ações, o português continua funcionando como medida de inteligência e competência, enquanto a Libras permanece confinada à mediação imediata.

A organização bilíngue parte da definição funcional das línguas. A Libras deve constituir a primeira língua dos estudantes surdos sinalizantes, assegurando comunicação, formação conceitual e acesso ao currículo. O português escrito é ensinado como segunda língua, com metodologias que considerem conhecimentos já construídos em Libras. Essa formulação não estabelece uma ordem de valor entre as línguas; indica trajetórias de aquisição e funções educacionais distintas. Fernandes e Moreira (2014) observam que o reconhecimento jurídico da condição bilíngue não garante, por si só, a existência de ambientes adequados à aquisição infantil da Libras.

A aquisição precoce é um ponto decisivo. A maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que desconhecem a Libras, situação que pode produzir um intervalo entre o nascimento e o contato efetivo com uma língua acessível. Por isso, políticas para a primeira infância, orientação às famílias e presença de adultos surdos são componentes educacionais fundamentais. A escola não deve ser o primeiro e tardio espaço de comunicação plena, embora muitas vezes assuma essa função. Quando o contato linguístico ocorre somente após anos de tentativas centradas na oralização, o estudante chega à escolarização formal com experiências limitadas de diálogo e narrativa, sem que isso represente incapacidade cognitiva.

A definição elaborada no âmbito das políticas linguísticas sintetiza o núcleo dessa proposta e evidencia que aquisição de línguas e igualdade educacional são objetivos inseparáveis:

> A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (Brasil, 2014, p. 6 *apud* Fernandes; Moreira, 2014, p. 61).

A longa citação explicita que educação bilíngue não é uma modalidade destinada somente à tradução de conteúdo. Ela deve criar ambientes linguísticos, expressão que abrange pessoas, práticas, tempos e espaços nos quais a Libras circule espontaneamente. Para isso, é indispensável a presença de professores proficientes, profissionais surdos, colegas sinalizantes e atividades que não dependam permanentemente da língua portuguesa como texto-fonte. A criança precisa conversar, perguntar, discordar, brincar, argumentar e elaborar hipóteses em Libras. A língua deve existir antes, durante e depois da aula, e não apenas quando um conteúdo é interpretado.

Nascimento e Costa (2014) recorrem aos estudos de aquisição para sustentar que crianças surdas expostas à língua de sinais podem desenvolver linguagem em período análogo ao observado entre crianças ouvintes expostas a línguas orais. Os autores registram:

> A diferença na modalidade da língua e do acesso a ela implica diferença na forma de aquisição dessa língua. Os surdos privilegiam o visual-espacial e a língua de sinais é visual-espacial. Vários estudos [...] evidenciam que o processo das crianças surdas adquirindo língua de sinais ocorre em período análogo à aquisição da linguagem em crianças adquirindo uma língua oral-auditiva. (Quadros, 2005 *apud* Nascimento; Costa, 2014, p. 166).

O reconhecimento dessa equivalência temporal desmonta interpretações que relacionam língua de sinais a atraso ou simplificação. Eventuais atrasos decorrem principalmente da privação

de acesso, e não da modalidade visual-espacial. A intervenção educacional deve, por isso, priorizar a criação imediata de oportunidades linguísticas. O trabalho com famílias precisa ser acolhedor e contínuo, evitando culpabilização. Cursos de Libras, encontros com adultos surdos, materiais audiovisuais e redes de apoio favorecem a constituição de um ambiente em que a criança não seja a única responsável por adaptar-se.

O ensino de português escrito como L2 requer fundamentos distintos daqueles empregados na alfabetização de crianças ouvintes. A relação entre grafemas e sons não pode funcionar como único caminho explicativo. Estratégias visuais, contextualização discursiva, gêneros textuais, comparação entre estruturas linguísticas e produção significativa devem orientar as práticas. Sousa (2018) demonstra que aprendizes surdos mobilizam repertórios de Libras e português na construção da escrita, o que exige análise das produções como manifestações de desenvolvimento de uma segunda língua, e não como simples coleção de erros.

A interlíngua é útil para compreender formas provisórias de escrita. Marcas da Libras, escolhas lexicais, flexões não convencionais e diferentes organizações sintáticas podem revelar hipóteses construídas pelo aprendiz. A correção pedagógica precisa identificar o que o estudante já compreende e quais mediações podem ampliar seu domínio textual. Avaliar a escrita exclusivamente pelo padrão

esperado de falantes nativos de português invisibiliza o processo bilíngue. Isso não significa reduzir expectativas, mas oferecer ensino explícito, tempo de aprendizagem e feedback linguisticamente informado.

A leitura também deve ser concebida como prática de produção de sentidos. Antes de exigir respostas formais, é necessário garantir compreensão do tema, do gênero e das relações discursivas. A Libras pode mediar antecipação, discussão, síntese e interpretação, permitindo que conhecimentos complexos sejam mobilizados durante a leitura em português. O uso de vídeos, imagens, esquemas e glossários bilíngues favorece a construção de relações, desde que não substitua o trabalho com textos autênticos. O estudante precisa ter acesso a diferentes gêneros e finalidades sociais da escrita.

As duas línguas não ocupam compartimentos isolados. No cotidiano, sujeitos surdos podem alternar recursos, produzir sinais, escrever, apontar, utilizar imagens e negociar sentidos de maneira dinâmica. Ainda assim, reconhecer práticas translíngues não elimina a necessidade de garantir proficiência e ensino sistemático. A escola precisa evitar tanto a separação rígida quanto a mistura sem objetivos. O planejamento deve explicitar quando a Libras funciona como língua de instrução, quando o português escrito é objeto de estudo e como os conhecimentos construídos em uma língua contribuem para a aprendizagem da outra.

A produção de materiais bilíngues constitui outra demanda. Um material efetivamente bilíngue não corresponde apenas a inserir uma janela de intérprete em um recurso concebido em português. É necessário considerar composição visual, ritmo, legibilidade da sinalização, organização espacial e relações entre vídeo e texto. A autoria de professores e pesquisadores surdos contribui para evitar traduções descontextualizadas e ampliar a qualidade conceitual. A disponibilização de acervos em Libras, literatura surda e registros científicos fortalece a língua como meio de produção de conhecimento.

O domínio do português escrito amplia participação social, acesso a documentos, continuidade acadêmica e atuação profissional. Entretanto, sua relevância não legitima a subordinação da Libras. O princípio bilíngue consiste justamente em recusar a ideia de que uma língua deva desaparecer para que a outra seja aprendida. Quando a Libras se consolida como base linguística, o português pode ser ensinado em relações significativas, sem ocupar a função de instrumento de normalização. O resultado esperado é ampliação do repertório, e não substituição linguística.

As políticas linguísticas determinam as condições de existência pública das línguas. Elas se materializam em leis, currículos, concursos, formação profissional, financiamento e decisões administrativas. No caso da educação de surdos, o reconhecimento da

Libras representou uma mudança histórica, mas a efetivação depende de regulamentação e ação institucional. Fernandes e Moreira (2014) analisam as disputas entre políticas de inclusão e reivindicações bilíngues, indicando que a diluição da especificidade linguística no campo geral da deficiência pode impedir a garantia da Libras como primeira língua.

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão. O Decreto nº 5.626/2005 detalhou medidas relativas ao ensino da Libras, à formação de professores e tradutores-intérpretes, ao atendimento educacional e ao ensino do português como segunda língua. Esses marcos produziram efeitos na educação superior e na formação docente, sobretudo pela inclusão da Libras em cursos de licenciatura. Contudo, uma disciplina introdutória não forma automaticamente professores bilíngues. A proficiência demanda tempo, interação com a comunidade surda e experiências de uso acadêmico e pedagógico.

A Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos na LDB como modalidade oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Reis e Lima (2022) interpretam essa inclusão como conquista do movimento surdo e como abertura para reorganizar estruturas educacionais. O novo enquadramento reforça que a oferta deve começar na educação infantil e estender-se ao longo da vida. O desafio atual é evitar que a

modalidade permaneça apenas como denominação normativa, sem redes de escolas, classes, profissionais e materiais capazes de sustentá-la.

A história dessas conquistas evidencia o protagonismo político de sujeitos surdos. Campello e Rezende (2014) reconstituem mobilizações em defesa das escolas bilíngues, particularmente diante da ameaça de fechamento de instituições de referência e dos debates do Plano Nacional de Educação. O movimento reivindicou participação nas decisões e contestou políticas elaboradas sem escuta das comunidades diretamente afetadas. Essa atuação revela que o direito à educação envolve também o direito de definir coletivamente prioridades linguísticas e pedagógicas.

A participação social não deve restringir-se a consultas ocasionais. Pessoas surdas precisam integrar conselhos, equipes gestoras, elaboração curricular, avaliação de políticas e formação de profissionais. O lema de que decisões não devem ser tomadas sem os sujeitos envolvidos adquire conteúdo linguístico concreto: reuniões e documentos precisam estar acessíveis em Libras, e contribuições sinalizadas devem ter o mesmo valor institucional das manifestações escritas em português. O protagonismo surdo é um critério de qualidade democrática.

Nascimento e Costa (2014) apresentam princípios e metas formulados na trajetória de implantação de uma escola pública integral

bilíngue. A experiência demonstra que a escola bilíngue é resultado de articulação entre pesquisa, legislação, movimento social e conhecimento acumulado por estudantes e profissionais. Não se trata de reproduzir um modelo único para todo o país, mas de assegurar componentes essenciais: Libras como língua de instrução, português escrito como L2, profissionais bilíngues, currículo acessível e convivência linguística entre pares.

A distinção entre política de educação especial e política linguística produz efeitos práticos. A primeira pode enfatizar atendimento individual, recursos e adaptações; a segunda pergunta pela comunidade de falantes, transmissão intergeracional, domínios de uso e status da língua. Ambas podem dialogar, especialmente quando estudantes surdos possuem outras deficiências e necessitam de apoios adicionais. Todavia, a dimensão linguística não pode ser substituída por atendimento especializado em turno contrário. Uma sala de recursos não cria, sozinha, um ambiente bilíngue durante toda a jornada escolar.

A implementação também exige colaboração entre União, estados e municípios. Formação, contratação e distribuição de profissionais constituem desafios, sobretudo em localidades com número reduzido de estudantes. Polos bilíngues, redes intermunicipais, tecnologias de comunicação e formação continuada podem ampliar o acesso, desde que não resultem em ofertas

exclusivamente remotas ou precárias. A solução administrativa deve preservar interação cotidiana e participação comunitária.

Políticas de avaliação precisam acompanhar essa reorganização. Instrumentos elaborados apenas em português podem medir simultaneamente conhecimento disciplinar e proficiência em L2, dificultando a interpretação dos resultados. Avaliações em Libras, critérios específicos para produção escrita e possibilidade de respostas sinalizadas tornam a aferição mais válida. A igualdade não consiste em aplicar o mesmo instrumento a todos, mas em assegurar que o objeto avaliado não seja encoberto por uma barreira linguística.

O financiamento é condição transversal. Sem recursos para profissionais, materiais, tecnologias, transporte e formação, a legislação perde efetividade. A continuidade das políticas também importa: projetos temporários podem produzir experiências promissoras e desaparecer com mudanças de gestão. A institucionalização demanda planos, metas, indicadores e participação social no acompanhamento. Direitos linguísticos não podem depender apenas da iniciativa individual de professores ou gestores.

Por fim, a política bilíngue precisa contemplar diversidade interna. Pessoas surdas não formam um grupo homogêneo: variam quanto ao momento de aquisição da Libras, uso de tecnologias auditivas, pertencimento racial, gênero, território, condições socioeconômicas e presença de outras deficiências. A defesa da Libras

como direito coletivo deve conviver com respeito às trajetórias individuais, sem impor identidades fixas. A escola precisa acolher diferentes repertórios e garantir que nenhuma escolha familiar seja usada para negar acesso à língua de sinais.

O debate sobre o lugar institucional da educação bilíngue é frequentemente apresentado como oposição entre escola bilíngue e escola inclusiva. Essa formulação pode ocultar o critério principal: a qualidade do ambiente linguístico. Uma matrícula em classe comum não garante participação quando o estudante depende de mediação constante, não encontra pares sinalizantes e não acessa diretamente professores e materiais. Por outro lado, denominar uma instituição como bilíngue não assegura que a Libras tenha centralidade. É preciso analisar práticas concretas, distribuição das línguas e oportunidades de interação.

Lodi (2013) mostra que documentos normativos podem atribuir sentidos diferentes à educação bilíngue. Em uma concepção, a Libras estrutura a escolarização e o português é ensinado como L2. Em outra, a Libras aparece como ferramenta de acesso a uma escola organizada em português. A diferença é substantiva: no primeiro caso, o currículo é pensado em Libras; no segundo, espera-se que a interpretação adapte o estudante a um sistema monolíngue. A presença do intérprete é necessária em muitos contextos, mas não substitui o professor bilíngue nem resolve todas as interações.

Morais e Martins analisam experiências inclusivas bilíngues que procuram romper com a centralidade do português. Para as autoras, tais propostas podem funcionar como resistência quando transformam saberes, relações e práticas, e não apenas acrescentam serviços. Essa perspectiva permite pensar arranjos diversos, como escolas, classes e polos bilíngues, desde que assegurem comunidade linguística, circulação da Libras e currículo visualmente acessível (Morais; Martins, 2020, p. 1-2).

A Libras como língua de instrução significa que o estudante acessa explicações, debates, orientações e avaliações diretamente nessa língua. O professor precisa dominar não apenas comunicação cotidiana, mas gêneros acadêmicos e terminologia de sua área. Isso exige colaboração para criação e registro de sinais, consulta à comunidade e cuidado para não reduzir conceitos complexos a equivalências lexicais. Ensinar em Libras é uma prática pedagógica completa, com escolhas discursivas, exemplos e recursos próprios.

Vieira-Machado, Rodrigues e Carvalho (2022) ampliam a discussão ao perguntar o que significa transformar a Libras em língua da escola. A língua escolar não se limita à língua cotidiana; ela é marcada pelas matérias, pelos modos de estudo e pela exposição das novas gerações ao conhecimento. Os autores recuperam a seguinte formulação:

> Duas operações pedagógicas se fazem com a língua da escola. A primeira é que a escola é o lugar em que a matéria (assunto) deixa uma marca na língua. Tome o exemplo do professor de física, história ou matemática. Uma língua específica [...] é necessária para que o mundo [...] se torne objeto de estudo. [...]. A segunda razão para o caráter artificial da língua das escolas é que nas escolas [...] fala-se à nova geração e ela é convidada a deixar o mundo da vida. (Masschelein; Simons, 2017, p. 30-31 *apud* Vieira-Machado; Rodrigues; Carvalho, 2022, p. 752).

A reflexão evidencia que promover a Libras como língua da escola envolve desenvolver registros e práticas capazes de tratar os diferentes campos do conhecimento. Isso não significa artificializar a língua de modo autoritário, mas ampliar seus domínios e reconhecer a participação de professores e estudantes na produção terminológica. Perguntas, hipóteses e controvérsias precisam ocorrer em Libras, para que a língua não seja utilizada apenas para transmitir conclusões previamente formuladas em português.

A convivência com pares surdos tem função linguística e pedagógica. Interações entre estudantes permitem negociar sentidos, observar diferentes estilos de sinalização e construir pertencimento. Turmas nas quais um único estudante surdo permanece isolado podem cumprir o requisito formal de matrícula, mas limitam a vida linguística. O agrupamento em classes ou polos bilíngues deve ser analisado não como segregação automática, e sim como estratégia possível para garantir comunidade de aprendizagem, desde que

currículo e expectativas acadêmicas sejam equivalentes e haja interação com a sociedade mais ampla.

A experiência visual não se reduz ao uso de imagens decorativas. Ela orienta disposição da sala, iluminação, turnos de fala, acesso ao rosto dos participantes, tempo para observação e organização de recursos. Um ambiente visualmente acessível permite acompanhar quem sinaliza, consultar um texto e retornar à interação sem perder informações. Professores devem coordenar apresentação de slides, explicação em Libras e registro escrito, evitando exigir atenção simultânea a fontes visuais concorrentes.

A gestão escolar precisa incorporar essa lógica. Reuniões, avisos, atividades culturais e atendimento às famílias devem ser bilíngues. Se a Libras aparece apenas na sala de aula, estudantes e profissionais surdos permanecem excluídos da vida institucional. A acessibilidade linguística deve alcançar secretaria, biblioteca, orientação educacional e espaços de convivência. A escola bilíngue é uma organização linguística completa, não um conjunto de aulas traduzidas.

Também é necessário garantir articulação entre Libras e português sem hierarquização. Documentos escolares podem existir em formatos bilíngues; produções sinalizadas podem compor portfólios; apresentações em vídeo podem ser avaliadas com critérios acadêmicos; e textos escritos podem ser revisados mediante assessoria

linguística. Tais práticas reconhecem diferentes formas de autoria e preparam estudantes para circular em contextos que exigem português, sem negar o valor epistêmico da Libras.

O critério de inclusão deve ser participação efetiva. Isso envolve compreender o que ocorre, poder responder sem barreiras, construir relações e influenciar decisões. A inclusão espacial é insuficiente quando o estudante permanece linguisticamente periférico. Uma política coerente deve avaliar qualidade da interação, acesso ao currículo e desenvolvimento nas duas línguas, e não apenas número de matrículas em classes comuns.

A formação de professores é uma das condições mais citadas para a implementação do bilinguismo. Conhecimentos básicos de Libras adquiridos em uma disciplina curta não permitem conduzir ensino complexo nessa língua. É necessário desenvolver proficiência, compreender aspectos linguísticos, conhecer a história e cultura surdas e dominar metodologias de português como L2. Franco *et al*. (2023) identificam formação docente e qualificação de intérpretes entre as principais lacunas da produção analisada, o que demonstra a persistência do problema em diferentes níveis educacionais.

A presença de professores surdos possui relevância particular. Além do domínio linguístico, esses profissionais oferecem REFERÊNCIAS de autoria, participação social e produção de conhecimento. Sua atuação não deve ficar restrita ao ensino de Libras;

pode alcançar disciplinas, gestão, pesquisa e elaboração de políticas. Equipes compostas por profissionais surdos e ouvintes favorecem colaboração e revisão crítica de práticas marcadas por perspectivas exclusivamente ouvintes.

Martins e Machado (2009) analisam trajetórias de formação de intérpretes que atuam na educação superior e mostram que muitos conhecimentos profissionais foram construídos em movimentos sociais e experiências de interação, antes da consolidação de cursos específicos. O desenvolvimento da profissão ampliou direitos, mas permanece necessário delimitar funções. O intérprete traduz e interpreta; não deve assumir sozinho planejamento, ensino, avaliação e acompanhamento pedagógico. Quando se torna o único adulto capaz de comunicar-se com o estudante, ocorre uma transferência indevida de responsabilidades.

A parceria entre professor e intérprete exige planejamento prévio, acesso aos materiais e discussão terminológica. A interpretação improvisada de conteúdos especializados pode produzir perdas que não decorrem da competência individual, mas da ausência de condições de trabalho. O professor continua responsável pela aprendizagem e precisa dirigir-se ao estudante surdo, acompanhar sua participação e adaptar procedimentos. O intérprete deve ter espaço para solicitar esclarecimentos e preparar escolhas tradutórias.

Práticas pedagógicas bilíngues devem partir de objetivos conceituais claros. Em Ciências, por exemplo, Cunha, Miguel e Garrutti (2022) descrevem atividades investigativas nas quais estudantes surdos formularam problemas e construíram linguagem argumentativa. A experiência sugere que a acessibilidade não consiste apenas em traduzir uma exposição, mas em criar situações para observar, levantar hipóteses, discutir evidências e justificar conclusões em Libras. A linguagem se desenvolve vinculada a práticas sociais e campos de conhecimento.

O planejamento pode articular etapas em Libras e português escrito. Uma sequência didática pode iniciar com problematização sinalizada, incluir exploração de imagens ou objetos, registrar conceitos em vídeo, comparar formas linguísticas e culminar em produção escrita. Cada recurso precisa ter função definida. A tradução palavra por palavra é insuficiente porque as línguas apresentam estruturas próprias; o professor deve trabalhar sentidos, contextos e usos.

A avaliação formativa permite observar processos. Registros em vídeo, mapas conceituais, apresentações sinalizadas, debates e textos revisados oferecem evidências complementares. Em tarefas escritas, é necessário distinguir domínio do conteúdo e domínio do português como L2. Critérios transparentes ajudam o estudante a

compreender expectativas e acompanhar avanços. A flexibilização do meio de resposta não implica reduzir complexidade conceitual.

Formação continuada deve ocorrer no contexto da escola, envolvendo análise de aulas, estudo linguístico e produção colaborativa de materiais. Cursos isolados têm alcance limitado se a organização institucional não muda. Comunidades de prática podem reunir professores, intérpretes, instrutores, gestores e pesquisadores surdos para discutir problemas reais. A valorização profissional, o tempo de planejamento e a estabilidade das equipes são indispensáveis para que o conhecimento acumulado permaneça na instituição.

A educação superior apresenta desafios adicionais. Textos acadêmicos densos, terminologias específicas e poucos sinais convencionados exigem preparação. Estudantes surdos podem necessitar de tradução-interpretação, materiais prévios, assessoria em português escrito e possibilidade de produzir trabalhos em Libras. Essas medidas não diminuem rigor; tornam acessíveis as condições para demonstrar conhecimento. A formação de pesquisadores surdos também amplia a produção científica em língua de sinais e transforma o próprio campo de estudos.

Tecnologias digitais podem apoiar registros em Libras, glossários, ambientes virtuais e comunicação. Entretanto, vídeos sem boa iluminação, enquadramento ou organização não garantem acessibilidade. Plataformas precisam permitir controle de reprodução,

qualidade de imagem e combinação equilibrada entre sinalização e texto. Recursos automáticos ainda devem ser utilizados com cautela e revisão humana, especialmente em conteúdos acadêmicos.

A qualidade pedagógica depende, finalmente, de expectativas elevadas e apoio adequado. A história educacional produziu práticas simplificadas sob o argumento de facilitar a aprendizagem. Uma proposta bilíngue deve garantir acesso ao currículo integral, oferecendo mediações em vez de reduzir conteúdo. O reconhecimento da diferença linguística é incompatível com baixa expectativa intelectual.

Língua e identidade se constroem nas relações sociais. A Libras possibilita que pessoas surdas compartilhem experiências e elaborem sentidos sobre si mesmas, mas não determina uma identidade única. Existem identidades surdas diversas, influenciadas por família, território, raça, gênero, geração e trajetórias escolares. A educação bilíngue precisa oferecer contato com a história das comunidades surdas e, simultaneamente, evitar definições rígidas sobre quem é legitimamente surdo.

A cultura surda se expressa em narrativas, humor, literatura, artes visuais, formas de sociabilidade e modos de organizar a atenção. Incorporá-la ao currículo não significa limitar o estudante a temas sobre surdez. Significa reconhecer produções culturais como conhecimentos e assegurar que sujeitos surdos apareçam como

autores, pesquisadores e profissionais em diferentes áreas. Essa presença combate representações que associam surdez exclusivamente à falta.

Campello e Rezende (2014) mostram que a defesa das escolas bilíngues está ligada à formação da identidade linguística e ao reconhecimento da cultura surda. A escola pode funcionar como espaço de encontro entre gerações, especialmente para crianças de famílias ouvintes. Adultos surdos oferecem modelos linguísticos e demonstram possibilidades de vida que muitas famílias ainda desconhecem. Esse contato deve ocorrer desde cedo e de forma positiva.

O protagonismo também exige escuta institucional. Bertin e Benvenuto (2022) recuperam críticas históricas à tendência de especialistas ouvintes falarem e decidirem pelos surdos. Uma educação bilíngue democrática deve tratar a experiência surda como fonte de conhecimento, sem transformar o testemunho individual em representação de todo o grupo. A pluralidade de posições precisa compor os debates.

A autoria em Libras desafia práticas acadêmicas centradas exclusivamente na escrita. Vídeos sinalizados podem apresentar argumentação complexa, REFERÊNCIAS e organização textual. Para reconhecer essa autoria, instituições precisam desenvolver normas de registro, citação e preservação de produções em língua de sinais. A

tradução para o português pode ampliar circulação, mas não deve apagar a versão original nem atribuir ao tradutor a autoria do conteúdo.

O fortalecimento identitário não se opõe à aprendizagem do português. Quando o estudante não precisa negar sua língua para ser reconhecido, pode relacionar-se com a L2 de modo menos coercitivo. A educação bilíngue pretende formar sujeitos capazes de participar em diferentes espaços, defender direitos e produzir conhecimento. A autonomia resulta da ampliação de repertórios e da possibilidade real de escolha, não da imposição de um único modo de comunicação.

A distância entre legislação e realidade constitui o principal desafio da educação bilíngue. A criação formal da modalidade precisa ser acompanhada por diagnósticos locais: quantos estudantes utilizam Libras, onde estão, quais profissionais existem e quais etapas apresentam lacunas. Dados educacionais devem registrar condições linguísticas sem converter identidade em classificação médica. O planejamento deve combinar expansão de oferta e garantia de qualidade.

A escassez de professores proficientes não pode justificar indefinidamente ofertas inadequadas. Programas de formação inicial, bolsas, residências pedagógicas e concursos específicos são estratégias possíveis. Critérios de proficiência precisam avaliar uso acadêmico e pedagógico da Libras. Ao mesmo tempo, profissionais em exercício necessitam de percursos formativos e condições para

melhorar, evitando que a exigência seja usada apenas como mecanismo excludente.

A continuidade entre etapas é essencial. Crianças que frequentam educação infantil bilíngue podem perder o ambiente linguístico ao ingressar no ensino fundamental ou médio. Redes de ensino precisam planejar fluxos, transporte e articulação curricular. No ensino superior, acessibilidade deve envolver não apenas intérpretes, mas políticas de permanência, produção acadêmica e formação de docentes.

A relação com famílias permanece estratégica. Informações devem apresentar a Libras como oportunidade e direito, não como abandono de outras formas de comunicação. Decisões sobre tecnologias auditivas e terapias não precisam impedir o contato com língua de sinais. Uma abordagem aditiva busca ampliar recursos da criança e reduzir riscos de privação linguística. Famílias devem ter acesso gratuito à formação e a comunidades de apoio.

A pesquisa pode contribuir mediante avaliação de experiências, documentação de práticas e participação comunitária. Estudos precisam ir além de descrever carências, identificando condições que produzem bons resultados. Indicadores devem abranger desenvolvimento em Libras, aprendizagem do português L2, acesso curricular, pertencimento e participação. A diversidade regional exige metodologias sensíveis aos contextos.

Franco et al. (2023) concluem que a literatura brasileira apresenta avanços, mas ainda evidencia vulnerabilidades nas políticas, formação e mediação didática. Essa constatação indica uma agenda de longo prazo. Não existe solução única, porém há princípios não negociáveis: acesso precoce à Libras, ensino sistemático do português escrito, profissionais qualificados, participação surda e expectativas acadêmicas elevadas.

Uma perspectiva futura deve tratar a educação bilíngue como investimento público na diversidade linguística. A Libras integra o patrimônio cultural brasileiro e sua presença nas instituições beneficia também estudantes ouvintes, profissionais e famílias. A ampliação de espaços bilíngues favorece circulação social, formação de intérpretes e criação de conhecimentos visuais. A política deixa, então, de ser concebida apenas como atendimento a um grupo e passa a afirmar uma sociedade linguisticamente plural.

A consolidação da modalidade dependerá de governança participativa. Planos de implementação precisam indicar metas, prazos, responsáveis e orçamento, com monitoramento por comunidades surdas. A transparência permite distinguir iniciativas estruturantes de ações simbólicas. A escola bilíngue deve ser avaliada pela qualidade de suas práticas e resultados, preservando-se o direito das famílias e estudantes a informações claras.

Em síntese, as perspectivas linguísticas, políticas e educacionais convergem ao afirmar que o bilinguismo é uma condição institucional de acesso. A dimensão linguística define o estatuto e as funções das línguas; a política garante direitos, recursos e participação; e a educacional transforma currículo, formação e práticas. Separadas, essas dimensões produzem respostas parciais. Integradas, podem sustentar uma escolarização que reconheça a diferença surda e assegure aprendizagem.

Conideraçõe finais

A análise desenvolvida permite concluir que o bilinguismo na educação de surdos não pode ser reduzido à presença simultânea da Libras e da língua portuguesa. Trata-se de um princípio organizador que define relações entre línguas, sujeitos, currículos, profissionais e instituições. A Libras deve constituir língua de aquisição, interação e instrução, enquanto o português escrito deve ser ensinado sistematicamente como segunda língua. Quando essas funções não são asseguradas, a denominação bilíngue pode ocultar a permanência de uma estrutura monolíngue mediada por traduções pontuais.

A perspectiva linguística evidenciou que a modalidade visual-espacial da Libras oferece condições plenas para o desenvolvimento da linguagem. Atrasos observados em trajetórias escolares estão frequentemente relacionados à privação de acesso precoce, e não à surdez em si. Políticas para a infância e para as famílias são, portanto,

indispensáveis. O contato com adultos e crianças surdas, a formação familiar e a existência de ambientes de uso cotidiano reduzem o risco de isolamento linguístico.

Quanto ao português escrito, sua aprendizagem deve ser compreendida como processo de L2. Isso exige metodologias visuais, trabalho com gêneros discursivos, análise de interlíngua e avaliação que diferencie conhecimento conceitual de proficiência linguística. A Libras funciona como base para a construção de sentidos e não como obstáculo à escrita. Uma abordagem aditiva amplia repertórios e rejeita a substituição de uma língua pela outra.

No plano político, a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021 constituem marcos decisivos. Contudo, o reconhecimento normativo somente se efetiva quando há financiamento, redes de oferta, profissionais qualificados, materiais e participação social. As conquistas foram produzidas pelo movimento surdo e sua implementação precisa manter esse protagonismo. Decisões tomadas sem acessibilidade e sem representantes surdos reproduzem a exclusão que as próprias políticas procuram superar.

A relação entre educação bilíngue e inclusão deve ser avaliada pela participação efetiva. Estar fisicamente em uma classe comum não é suficiente se o estudante permanece sem interação direta, pares linguísticos e acesso integral ao currículo. Escolas, classes e polos bilíngues podem assumir configurações diferentes, mas devem

assegurar comunidade linguística, convivência, ensino de qualidade e abertura à sociedade. O critério central não é o nome da instituição, e sim a organização concreta das práticas.

A formação de professores, tradutores e intérpretes permanece como desafio estrutural. Professores bilíngues precisam dominar Libras em usos acadêmicos e pedagógicos, além de metodologias de português como L2. Intérpretes necessitam de condições de planejamento e delimitação profissional, sem receber responsabilidades docentes. A presença de profissionais surdos em todas as funções amplia a qualidade linguística e democratiza a produção de conhecimento.

Práticas pedagógicas coerentes articulam investigação, argumentação, recursos visuais e produção em ambas as línguas. A avaliação pode incluir registros sinalizados, apresentações, mapas conceituais e textos escritos, mantendo expectativas elevadas. A acessibilidade não implica simplificação curricular; significa oferecer meios adequados para que o estudante compreenda, participe e demonstre aprendizagem.

Conclui-se que a efetivação do bilinguismo requer integração entre perspectivas linguísticas, políticas e educacionais. O direito à Libras precisa ser vivido durante toda a jornada escolar; o português escrito deve ser ensinado com fundamentos de segunda língua; e a comunidade surda deve participar da gestão das políticas. Essas

condições permitem superar respostas compensatórias e construir uma educação orientada pela diferença linguística, pela igualdade de acesso ao conhecimento e pelo reconhecimento da autoria surda.

Como perspectiva para novos estudos, recomenda-se acompanhar a implementação da modalidade criada pela Lei nº 14.191/2021, analisar experiências municipais e estaduais, avaliar formação de professores e investigar práticas de ensino de português como L2. Também são necessárias pesquisas conduzidas e publicadas por pesquisadores surdos, inclusive em Libras, para que a produção científica reflita a pluralidade epistemológica do campo. O avanço da educação bilíngue dependerá tanto de normas consistentes quanto da capacidade institucional de transformar princípios em experiências escolares concretas.

REFERÊNCIAS

BERTIN, Fabrice; BENVENUTO, Andrea. Língua de sinais e ensino bilíngue: simples escolha linguística e pedagógica? A lição de Auguste Bébian. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 781-795, out./dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8670059. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8670059. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 1 ago. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 71-92, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjjd3FLxpJ/. Acesso em: 4 ago. 2026.

CUNHA, Letícia Muniz Magalhães da; MIGUEL, Rafael de Arruda Bueno José; GARRUTTI, Erica Aparecida. Educação bilíngue para alunos surdos: notas sobre a construção da linguagem argumentativa no aprendizado de Ciências. **DELTA**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1-22, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1678-460X202257175. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/BDBQtzHDF8pLyzWFJqkTYnm/. Acesso em: 6 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em**

Revista, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/. Acesso em: 8 ago. 2026.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge; SILVA, Stefanie Lopes Marques da; RODRIGUES, Lívia Reis; SANTOS, Karinne Souza; SOUZA, Mariane Cristina. Uma revisão sistemática sobre bilinguismo na educação de surdos. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 22, n. 57, p. 1-31, 2023. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2799. Acesso em: 10 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVNKz/. Acesso em: 12 ago. 2026.

MARTINS, Diléia Aparecida; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 11, n. 1, p. 234-254, jul./dez. 2009. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/924. Acesso em: 14 ago. 2026.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180089, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/. Acesso em: 16 ago. 2026.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional**. Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/vJHG4XQt97wjQjQ56JxZg5Q/. Acesso em: 18 ago. 2026.

NORDIO, Vera Aparecida; NEVES, Rogério da Costa. Educação de surdos no Brasil e bilinguismo: um olhar sobre o tema. **Cadernos de Educação Básica**, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/3160. Acesso em: 19 ago. 2026.

REIS, Flaviane; LIMA, Marisa Dias. Educação bilíngue de surdos na LDB: uma nova conquista do movimento surdo. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 761-780, out./dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8670061. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8670061. Acesso em: 20 ago. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2016/0201917. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/fHBjNHSPPFZVQwbXJwS4Qqg/. Acesso em: 21 ago. 2026.

SOUSA, Aline Nunes de. O desenvolvimento da escrita de surdos em português (segunda língua) e inglês (terceira língua): semelhanças e diferenças. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 18, n. 4, p. 853-886, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1984-6398201812966. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/rbla/a/Qp9K5XYVrVczRdhz8pWQRVG/. Acesso em: 22 ago. 2026.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; RODRIGUES, José Raimundo; CARVALHO, Daniel Junqueira. Reflexões sobre educação de surdos em nossa contemporaneidade: a Libras como língua da escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 742-760, out./dez. 2022. DOI: https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8669320. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8669320. Acesso em: 22 ago. 2026.