CAPÍTULO 11

ANÁLISE DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, IDENTIDADES, POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS

Rivael Mateus Fabricio [1]
Doutorando em Estudos Linguísticos - UFFS. Docente de Libras

RESUMO: Este artigo analisa a produção de sentidos sobre a educação de surdos, considerando a Libras, as identidades, as políticas linguísticas e as práticas educacionais. A investigação, de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa, articula contribuições da Análise Crítica do Discurso, da perspectiva foucaultiana e da concepção dialógica da linguagem. O corpus teórico reúne estudos sobre discursos familiares e escolares, educação bilíngue, ensino de português como segunda língua, formação de professores e atuação de tradutores-intérpretes. Os resultados indicam que os discursos educacionais não apenas descrevem a surdez, mas produzem posições de sujeito e legitimam práticas institucionais. Convivem, nesse campo, enunciados clínicos, normalizadores e inclusivos com discursos culturais e linguísticos formulados pelo movimento surdo. Conclui-se que o reconhecimento jurídico da Libras não garante, isoladamente, uma educação bilíngue, sendo indispensáveis ambientes de aquisição linguística, currículos construídos em Libras, ensino do português escrito como L2, participação de profissionais surdos e planejamento entre docentes e intérpretes.

Palavras-chave: Análise do Discurso; Educação de Surdos; Libras; Identidade Surda; Políticas Linguísticas.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos constitui um campo no qual a linguagem não funciona apenas como instrumento de comunicação, mas como espaço de disputa pela definição dos sujeitos, das línguas legítimas e das formas consideradas adequadas de escolarização. Expressões como deficiência, diferença linguística, inclusão, bilinguismo, acessibilidade e identidade surda não são equivalentes nem neutras. Cada uma emerge de condições históricas determinadas, estabelece relações específicas entre surdos e ouvintes e orienta decisões sobre currículo, avaliação, formação docente e organização escolar. Analisar o discurso nesse domínio significa, portanto, investigar como determinadas interpretações se tornam verdadeiras, quais práticas elas autorizam e quais experiências silenciam.

Durante longo período, a surdez foi significada principalmente pelo déficit orgânico e pela ausência de audição. Essa matriz discursiva vinculou linguagem à oralidade, inteligência à fala e escolarização à correção do corpo. Ao tomar o padrão ouvinte como referência universal, produziu-se uma identidade social marcada pela incapacidade, pela dependência e pela necessidade de normalização. Oliveira e Oliveira (2022) demonstram que essa representação não decorre naturalmente da condição auditiva, mas de discursos historicamente estabilizados que organizaram as relações de poder e determinaram os lugares destinados às pessoas surdas.

A emergência dos Estudos Surdos, o fortalecimento dos movimentos sociais e o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais modificaram esse cenário. A Libras passou a ser afirmada como língua plena, de modalidade visual-espacial, vinculada à cultura, à memória coletiva e à constituição identitária. Alves e Pedrosa (2023) evidenciam que as narrativas de sujeitos surdos não apenas relatam experiências pessoais: elas denunciam a negação de direitos linguísticos e produzem uma luta por reconhecimento. Desse modo, o discurso surdo assume caráter político, pois contesta representações elaboradas exclusivamente a partir do olhar ouvinte e reivindica o direito de definir a própria experiência.

No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 consolidaram marcos importantes ao reconhecerem a Libras e estabelecerem medidas relacionadas à formação, ao ensino e à acessibilidade. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses acontecimentos produziram mudanças terminológicas e institucionais, mas não eliminaram contradições. A existência de direitos formalmente enunciados convive com acesso tardio à Libras, currículos monolíngues, escassez de profissionais qualificados e práticas que delegam ao intérprete responsabilidades próprias do professor.

A distância entre reconhecimento jurídico e efetivação pedagógica torna necessário examinar como os discursos das políticas são traduzidos no cotidiano. Thoma (2016) adverte que as políticas linguísticas e educacionais não apenas garantem direitos; elas também classificam populações, organizam espaços e produzem modos de ser surdo. Carniel (2018), ao analisar a institucionalização da disciplina de Libras no ensino superior, mostra que a mudança curricular abriu possibilidades para novos sentidos sobre surdez e formação docente, embora a carga horária reduzida e os objetivos frequentemente introdutórios limitem seus efeitos.

As práticas escolares também revelam tensões entre diferentes concepções. Silva e Silva (2016) identificam que profissionais reconhecem a centralidade da Libras, mas nem sempre a escola se reorganiza para que ela seja efetivamente língua de instrução. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) apontam que muitas crianças encontram a língua de sinais somente ao ingressarem na escola, enquanto Conceição e Martins (2019) registram a permanência de discursos clínicos entre familiares, ainda que a Libras conquiste maior visibilidade. Esses resultados demonstram que o acesso linguístico depende de redes articuladas entre família, escola e comunidade surda.

Diante desse quadro, o objetivo deste artigo é analisar os discursos que constituem a educação de surdos, enfatizando as relações entre Libras, identidades, políticas linguísticas e práticas

educacionais. Busca-se compreender como discursos clínico-normalizadores, inclusivos e socioantropológicos disputam sentidos; de que maneira a Libras participa da constituição identitária; como políticas bilíngues governam sujeitos e instituições; e quais condições discursivas e materiais sustentam práticas pedagógicas linguisticamente acessíveis.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, qualitativa e interpretativa. Foram examinados dezessete artigos científicos brasileiros, publicados entre 2013 e 2023, selecionados por sua relação direta com análise do discurso, educação bilíngue, identidade surda, ensino de português escrito, mediação linguística e produção cultural. A leitura comparativa considerou objetivos, referenciais, procedimentos e resultados, organizando-os em quatro eixos: fundamentos da análise discursiva; identidade, Libras e reconhecimento; políticas linguísticas e educação bilíngue; e práticas educacionais.

O texto está estruturado em três seções principais. Após esta INTRODUÇÃO, o REFERENCIAL TEÓRICO desenvolve os conceitos de discurso e identidade, examina a disputa entre discursos ouvintistas e contradiscursos surdos, problematiza políticas linguísticas e discute práticas de ensino, autoria e interpretação. Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, retomam-se os principais resultados e

apresentam-se implicações para a organização de ambientes educacionais bilíngues.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na Análise Crítica do Discurso, a linguagem é compreendida como prática social. Isso significa que os textos e as interações não apenas refletem uma realidade previamente constituída; eles participam de sua produção. As escolhas lexicais, as classificações, os gêneros e as posições de fala constroem modos de compreender o mundo e de relacionar-se com os outros. No campo da surdez, chamar uma criança de deficiente auditiva, aluno de inclusão, sujeito bilíngue ou integrante de uma comunidade linguística ativa redes distintas de saber, expectativas e intervenções.

Oliveira e Oliveira (2022) mobilizam as funções identitária, relacional e ideacional para explicar essa dimensão constitutiva. A função identitária permite observar como os discursos produzem posições de sujeito; a relacional examina os vínculos e assimetrias estabelecidos entre participantes; e a ideacional focaliza as representações do mundo. Essas funções estão interligadas. Quando um documento escolar descreve a Libras somente como recurso de apoio, representa a língua de determinada maneira, situa o português como centro e posiciona o estudante surdo como destinatário de uma adaptação.

> [...] contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo o mundo em significado (Fairclough, 2008 *apud* Oliveira; Oliveira, 2022, p. 3).

A formulação evidencia que a identidade não corresponde a essência fixa. Ela é produzida por repetição, reconhecimento, contestação e negociação. Isso não significa negar a materialidade da surdez, mas recusar que a perda auditiva determine automaticamente a experiência social. O corpo adquire sentidos no interior de práticas discursivas: pode ser interpretado como corpo defeituoso a ser corrigido ou como corpo que participa de uma experiência visual e de uma comunidade linguística.

A perspectiva foucaultiana acrescenta que verdade e poder são inseparáveis. Determinados enunciados alcançam autoridade porque circulam em instituições capazes de observar, avaliar, diagnosticar e normalizar. Hospitais, clínicas, escolas, universidades e órgãos públicos produzem saberes que definem competências, necessidades e trajetórias. Pieczkowski (2021), ao reconstruir a educação de estudantes surdos em Chapecó, demonstra que cada período institui verdades específicas sobre escolarização e formação docente. As mudanças de abordagem não configuram simples progresso linear, pois diferentes racionalidades podem coexistir.

A análise discursiva exige examinar também os silêncios. Em muitas políticas inclusivas, afirma-se o direito à matrícula, mas pouco se discute sobre a língua em que o conhecimento será ensinado. O acesso físico ao espaço escolar pode aparecer como sinônimo de inclusão, ocultando a ausência de interlocução direta. Muniz (2017) problematiza essa contradição ao mostrar que a presença do estudante na escola regular não basta quando o currículo, os materiais e a formação continuam organizados para falantes nativos de português.

A noção bakhtiniana de linguagem como atividade discursiva contribui para deslocar o ensino de uma perspectiva de código para uma perspectiva de interlocução. Almeida e Lacerda (2019) sustentam que autoria se desenvolve quando sujeitos surdos participam de situações significativas de produção textual, usando a Libras para discutir, narrar, revisar e tomar decisões sobre o português escrito. A língua, nesse entendimento, constitui ação situada entre sujeitos e não conjunto de formas descontextualizadas.

Também é preciso distinguir abordagens de análise. Alguns estudos utilizam a Análise Crítica do Discurso para investigar ideologia, reconhecimento e relações de poder; outros recorrem a Foucault para examinar regimes de verdade, normalização e governamento; há ainda pesquisas fundamentadas na Linguística Sistêmico-Funcional, na avaliatividade, na análise de conteúdo e no dialogismo. Essa pluralidade não fragiliza o campo. Ao contrário,

permite observar diferentes dimensões dos discursos: suas condições históricas, marcas linguísticas, efeitos institucionais e usos pedagógicos.

Cruz (2018), por exemplo, analisa resenhas produzidas por graduandos surdos e identifica marcas de julgamento relacionadas a preconceito, exclusão e inclusão. O estudo mostra que a forma linguística e o posicionamento social não podem ser separados. Avaliar personagens, acontecimentos ou práticas é também posicionar-se diante de valores compartilhados. Dessa maneira, as produções escritas de estudantes surdos tornam visíveis experiências e interpretações que frequentemente permanecem ausentes dos discursos institucionais.

O ouvintismo designa uma relação de poder na qual valores, comportamentos e formas de comunicação ouvintes são tomados como norma. Seu funcionamento não depende apenas de declarações abertamente preconceituosas. Ele pode manifestar-se em currículos que excluem a Libras, avaliações centradas na norma do português como primeira língua, decisões tomadas sem participação surda e expectativas de que o estudante se adapte individualmente ao ambiente.

Historicamente, a associação entre humanidade, razão e fala oral contribuiu para a exclusão das pessoas surdas. A proibição ou desvalorização das línguas de sinais produziu efeitos educacionais

profundos, restringindo o acesso a interações complexas e transformando a escola em espaço de treinamento da fala. Oliveira e Oliveira (2022) descrevem esse processo como construção de uma identidade estigmatizada referendada pelo ouvinte. O discurso da incapacidade legitimou intervenções normalizadoras e apagou produções culturais surdas.

A ruptura não ocorreu por simples atualização terminológica. Ela foi impulsionada pela organização política das comunidades surdas, pela pesquisa linguística e pela circulação de narrativas em primeira pessoa. Alves e Pedrosa (2023) analisam relatos de estudantes de Letras Libras e demonstram que a reivindicação da língua está vinculada ao reconhecimento social. Narrar experiências de proibição, atraso linguístico ou descoberta da Libras transforma a memória individual em denúncia coletiva.

> A reflexão realizada pela ACD sempre aborda questões sociais, culturais ou políticas relevantes para a comunidade em que o discurso é produzido, distribuído e compreendido. Essa forma de reflexão sobre problemas socioculturais é conduzida por uma posição crítica, em que o pesquisador busca expor as desigualdades sociais, comprometendo-se com sua denúncia (Alves; Pedrosa, 2023, p. 5).

O contradiscurso surdo desloca a falta de audição do centro explicativo e coloca a diferença linguística em evidência. A Libras passa a operar como elemento de pertencimento, produção de conhecimento e participação política. Oliveira e Oliveira (2022, p. 9)

afirmam que o reconhecimento de uma via linguística modifica a representação do surdo: “agora é a língua quem diz quem ele é, e não a sua perda biológica de audição”. A citação sintetiza a transição entre uma identidade imposta pelo diagnóstico e uma identidade enunciada a partir da experiência cultural.

Esse deslocamento não deve ser interpretado como substituição de uma identidade homogênea por outra. As pessoas surdas possuem trajetórias diversas, atravessadas por raça, gênero, classe, território, idade de aquisição da Libras e experiências escolares. Falar em identidades surdas, no plural, reconhece que o pertencimento é construído em diferentes intensidades e contextos. A comunidade linguística constitui referência relevante sem anular outras formas de identificação.

Giammelaro, Gesueli e Silva (2013) mostram que a interação entre crianças e instrutores surdos cria momentos privilegiados de aquisição linguística e de construção identitária. O adulto surdo oferece mais do que vocabulário: apresenta modos de interação, narrativas, REFERÊNCIAS culturais e possibilidades de futuro. A presença desses profissionais questiona modelos em que todo saber sobre surdez é produzido e transmitido por ouvintes.

As produções culturais também funcionam como práticas discursivas de resistência. Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2021) compreendem a educação de surdos como campo discursivo no qual

circulam significações sobre cultura, subjetividade, experiência visual, artefatos e currículo. Literatura em Libras, narrativas sinalizadas, teatro, humor e mídias digitais ampliam os lugares de autoria e permitem que estudantes se reconheçam em representações não baseadas na deficiência.

A disputa discursiva aparece ainda no ambiente familiar. Conceição e Martins (2019) observam que pais de crianças surdas podem combinar preocupação clínica com reconhecimento da importância da língua de sinais. Em vez de classificar as famílias como favoráveis ou contrárias à Libras, a análise mostra processos de negociação. Informações médicas, expectativas sociais, orientações escolares e contato com adultos surdos concorrem para definir escolhas linguísticas.

Por isso, políticas de orientação familiar precisam garantir contato precoce com a Libras e com a comunidade surda. A informação não pode restringir-se a tecnologias auditivas e terapias de oralização. Quando todas as possibilidades são apresentadas de modo equilibrado, a família pode compreender que o desenvolvimento da língua de sinais não impede outras aprendizagens e oferece uma base acessível para comunicação, vínculos afetivos e escolarização.

Dall'Asen e Pieczkowski (2022) identificam que o acesso à língua de sinais frequentemente ocorre apenas na escola. Esse atraso não é característica da criança, mas resultado de condições sociais. Ao

atribuir dificuldades posteriores exclusivamente ao aluno, o discurso escolar apaga a privação linguística e transforma desigualdade produzida institucionalmente em déficit individual. Uma análise crítica deve reconstruir essa cadeia causal e responsabilizar as políticas pela oferta precoce de ambientes linguísticos.

O reconhecimento discursivo também requer participação efetiva. Inserir imagens de pessoas surdas em materiais, celebrar datas ou ensinar sinais isolados pode produzir visibilidade, mas não substitui a presença surda em decisões curriculares e cargos de docência e gestão. A mudança de representação torna-se mais consistente quando sujeitos surdos controlam meios de enunciação, produzem pesquisa e participam da avaliação das políticas que lhes dizem respeito.

Política linguística compreende decisões explícitas e implícitas sobre o valor, os usos e os espaços destinados às línguas. No caso da educação de surdos, ela envolve definição de língua de instrução, formação de professores, presença de intérpretes, materiais didáticos, avaliação, atendimento às famílias e continuidade entre etapas escolares. Uma escola pode declarar-se bilíngue e, ainda assim, manter o português como língua efetiva de planejamento e produção do conhecimento.

O reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 alterou seu estatuto jurídico, enquanto o Decreto nº 5.626/2005 detalhou medidas de difusão, formação e garantia de acesso. A Lei nº

14.191/2021 acrescentou à LDB a educação bilíngue de surdos como modalidade oferecida em Libras, como primeira língua, e português escrito, como segunda. Esses dispositivos são conquistas do movimento surdo e REFERÊNCIAS indispensáveis para exigir responsabilidade estatal.

Entretanto, uma leitura discursiva evita tratar a lei como ponto final. Normas produzem categorias, distribuem atribuições e dependem de interpretação. Thoma (2016) analisa documentos oficiais e textos do movimento surdo para mostrar que existem sentidos distintos de educação bilíngue. Em uma perspectiva, a Libras integra o atendimento especializado dentro da escola comum; em outra, constitui língua de instrução e fundamento de escolas ou classes bilíngues.

> Tanto a educação bilíngue oferecida na escola comum quanto a educação bilíngue que acontece nas escolas de surdos, funcionam como estratégias para que as identidades e a diferença surda sejam normalizadas e governadas. Tanto a política de inclusão escolar do Ministério de Educação quanto a educação bilíngue proposta pelo Movimento Surdo, apesar de compreenderem de formas distintas o que seja educação bilíngue, tendem a produzir sujeitos em série, já que a educação e a pedagogia são sempre pensadas para categorias de sujeitos da diversidade, mesmo quando em seus textos são recorrentes expressões como respeito à diferença, valorização das singularidades, etc (Thoma, 2016, p. 758).

A passagem convida a não idealizar automaticamente qualquer modelo. Escola bilíngue e inclusão podem tanto ampliar direitos quanto produzir novas formas de normalização se não houver participação, flexibilidade e reconhecimento das trajetórias. A pergunta central não é apenas onde o estudante está matriculado, mas quem define o currículo, em qual língua ocorrem as interações, quais conhecimentos surdos são reconhecidos e como as singularidades são acolhidas.

Carniel (2018) mostra que a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas licenciaturas promoveu uma "reviravolta discursiva" ao inserir a surdez e a língua de sinais na formação docente. A presença curricular desestabiliza concepções estritamente clínicas e oferece contato inicial com a comunidade. Contudo, disciplinas breves não produzem fluência nem garantem competência para ensinar diretamente em Libras. É necessário distinguir sensibilização, aprendizagem linguística e formação profissional específica.

No ensino superior, a acessibilidade linguística precisa ultrapassar a contratação episódica de intérpretes. Paiva e Melo (2021) destacam a importância de ouvir estudantes surdos sobre as ações implementadas e de construir estratégias institucionais permanentes. Isso inclui concursos, formação continuada, materiais em Libras, atendimento administrativo acessível, participação em pesquisa e

extensão, tradução de editais e condições adequadas para permanência.

A política também se materializa em decisões aparentemente técnicas. Horários, tamanho das turmas, iluminação, disposição das carteiras, velocidade de exposição, compartilhamento antecipado de textos e uso de vídeos interferem na acessibilidade. Quando essas escolhas ignoram a modalidade visual da língua, o estudante precisa dividir a atenção entre intérprete, professor, projeção e anotações. A barreira é produzida pelo desenho da atividade, não pelo corpo do aluno.

Muniz (2017) argumenta que a ausência de política linguística efetiva compromete o ensino do português como segunda língua. O reconhecimento da Libras não se converte automaticamente em currículo de L2, materiais adequados e docentes formados. A escola pode repetir práticas destinadas a ouvintes, interpretar os desvios como incapacidade e atribuir ao aluno a responsabilidade por resultados de um ensino linguisticamente inadequado.

A efetivação da educação bilíngue demanda planejamento sistêmico. É preciso assegurar aquisição precoce de Libras, profissionais surdos, docentes bilíngues, tradutores-intérpretes qualificados, currículo visual, português escrito como L2 e avaliação coerente. Cada componente possui função própria. O intérprete não

substitui a política curricular, e a sala de recursos não pode compensar uma sala comum linguisticamente inacessível.

Políticas responsáveis devem estabelecer mecanismos de acompanhamento definidos com participação surda. Indicadores não podem limitar-se a matrículas e número de intérpretes. Devem considerar idade de acesso à Libras, proficiência linguística, aprendizagem curricular, produção em Libras, permanência, participação estudantil e percepção de pertencimento. A avaliação precisa examinar qualidade das interações, e não apenas presença física.

A diversidade regional acrescenta desafios. Municípios pequenos podem ter poucos profissionais e estudantes dispersos, mas isso não justifica oferta precária. Redes intermunicipais, polos bilíngues, formação remota combinada a encontros presenciais, transporte e cooperação com universidades são possibilidades. A solução precisa preservar ambientes de interação entre pares e evitar que a tecnologia seja utilizada para reduzir direitos.

A política linguística escolar também alcança ouvintes. Ensinar Libras a colegas, profissionais e familiares amplia possibilidades de interação, mas não deve deslocar dos estudantes surdos a centralidade. Cursos básicos precisam integrar uma cultura institucional mais ampla e reconhecer que a comunicação exige compromisso compartilhado. A inclusão não consiste em preparar o

surdo para decifrar o mundo ouvinte, mas em transformar o ambiente para que diferentes línguas circulem.

As práticas pedagógicas concretizam ou contradizem os discursos institucionais. Uma escola pode afirmar valorização da Libras em seu projeto político-pedagógico e mantê-la ausente do planejamento, das reuniões e dos materiais. Silva e Silva (2016) registram críticas de profissionais à escolarização de surdos e mostram que a centralidade da língua de sinais permanece objeto de disputa. Reconhecer sua importância abstrata não equivale a utilizá-la como língua de ensino.

O currículo bilíngue deve ser concebido desde a Libras, e não apenas traduzido depois de pronto. Essa diferença altera a sequência didática, os exemplos, a organização visual e a avaliação. Planejar em uma língua visual-espacial requer pensar relações simultâneas, uso do espaço, recursos imagéticos, vídeos sinalizados e tempo de atenção visual. A tradução é necessária em muitos contextos, mas não substitui a autoria pedagógica em Libras.

Oliveira e Machado (2023) problematizam duas simplificações frequentes: a ideia de que todo recurso visual é automaticamente adequado e a crença de que a falta de sinais específicos é a principal barreira no ensino de matemática. As autoras defendem que a qualidade da construção discursiva do professor e o conhecimento

extralinguístico do intérprete são decisivos. Imagens decorativas ou sinais isolados não garantem compreensão conceitual.

O ensino de conceitos especializados exige diálogo entre professor e intérprete antes da aula. Termos precisam ser contextualizados, alternativas tradutórias discutidas e objetivos esclarecidos. Durante a atividade, o docente continua responsável por explicar, verificar hipóteses e avaliar. O intérprete realiza mediação linguística e cultural, mas não deve receber silenciosamente a tarefa de ensinar o conteúdo que o professor não tornou acessível.

Pereira e Freitas-Reis (2023), com base em respostas de 53 profissionais, identificam quatro representações da função do intérprete educacional: colaborador da inclusão, mediador cultural, coformador do estudante e mediador linguístico. A pluralidade revela que a prática ultrapassa uma concepção mecânica de transmissão, mas também exige limites negociados. Sem clareza institucional, podem ocorrer tanto neutralidade fictícia quanto responsabilização excessiva.

O planejamento colaborativo não confunde funções. Professor e intérprete compartilham informações e antecipam desafios, enquanto preservam responsabilidades específicas. A gestão deve garantir tempo remunerado para essa articulação. Quando a colaboração depende de conversas rápidas no corredor, a acessibilidade torna-se improvisação e o profissional intérprete precisa tomar decisões terminológicas sem acesso aos objetivos da aula.

No ensino de ciências, Oliveira e Benite (2015) observaram que barreiras linguísticas comprometiam a aprendizagem e que o bilinguismo não permeava efetivamente as salas investigadas. A complexidade da linguagem científica torna visível um problema presente em todas as áreas: estudantes sem acesso consolidado a uma primeira língua enfrentam conceitos por intermédio de cadeias comunicativas frágeis.

> O bilinguismo pressupõe pensar a educação de surdos tendo como sua primeira língua a LIBRAS, e o português como segunda língua. O que podemos perceber, por meio desta análise, é que o bilinguismo é prática que não acontece nas escolas inclusivas pesquisadas, pois a LIBRAS vem adquirindo aspecto secundário na sala de aula. Por outro lado, os alunos surdos não são alfabetizados, não sabem português, e também não dominam a LIBRAS. Assim, sem língua constituída, os sujeitos surdos estão sendo apresentados a conceitos inerentes a uma linguagem simbólica, pelo professor de ciências, mas não estão em contato direto com este membro da comunidade científica, e necessitam do intérprete de LIBRAS para realizar essa intermediação. Porém, não transitam nem em uma linguagem nem em outra, o que compromete o aprendizado de ciências (Oliveira; Benite, 2015, p. 470).

A conclusão não deve ser usada para culpabilizar estudantes por “não dominarem” línguas, mas para questionar os percursos que lhes foram oferecidos. O acesso tardio à Libras, descrito por Dall’Asen e Pieczkowski (2022), decorre da ausência de políticas familiares e educacionais precoces. Sem uma língua plenamente acessível, a

criança perde oportunidades de interação, formulação de perguntas e construção de conceitos. A resposta pedagógica deve ampliar experiências linguísticas, e não reduzir expectativas.

A visualidade precisa integrar a estrutura da atividade. Isso envolve contraste, enquadramento, legibilidade, ritmo, posição do intérprete, pausas para observação e articulação entre texto, imagem e sinalização. O aluno não consegue olhar simultaneamente para intérprete e quadro. Professores devem alternar apresentação e explicação, disponibilizar materiais antecipadamente e permitir registros em diferentes modalidades.

A avaliação bilíngue deve distinguir conhecimento do conteúdo e proficiência em português escrito. Quando o objetivo é verificar conceitos, pode-se permitir resposta em Libras, vídeo, esquema ou produção multimodal. Quando o foco é português como L2, critérios precisam considerar o percurso do aprendiz e os gêneros trabalhados. Aplicar indistintamente parâmetros de falante nativo transforma diferença linguística em erro permanente.

Cruz (2018) mostra que o ensino explícito do gênero resenha, apoiado em estratégias adequadas, possibilita que graduandos surdos expressem julgamentos e posicionamentos. A análise da avaliatividade evidencia autoria e inserção em debates éticos. Em vez de reduzir textos a desvios gramaticais, o professor pode observar

sentidos, organização argumentativa e marcas de voz, utilizando problemas formais como objetos de reflexão contextualizada.

Almeida e Lacerda (2019) alcançam resultado convergente em oficinas de reescrita coletiva. A Libras funciona como língua de interlocução, permitindo que participantes debatam a narrativa e experimentem formas de registro em português. A autoria não é sinônimo de ausência de apoio. Ela se manifesta na capacidade de selecionar, transformar, comparar e tomar decisões, processos favorecidos pela interação entre pares.

O ensino de português escrito como L2 precisa partir de gêneros reais, objetivos comunicativos e leitura visual. Muniz (2017) relaciona as dificuldades à formação docente, à ausência de materiais e à fragilidade das políticas. Uma abordagem bilíngue valoriza conhecimentos construídos em Libras, trabalha contrastes entre línguas sem hierarquizá-las e oferece tempo para revisão. A gramática é ensinada como recurso de produção de sentidos, não como coleção descontextualizada de proibições.

A interação entre crianças surdas e adultos surdos, destacada por Giammelaro, Gesueli e Silva (2013), deve ser prevista no currículo. Instrutores e professores surdos atuam como modelos linguísticos e culturais. Sua presença amplia repertórios, fortalece identidades e permite aquisição em situações espontâneas. A contratação desses profissionais não pode ser simbólica; requer

condições de carreira, autonomia pedagógica e participação no planejamento.

Produções culturais surdas oferecem materiais potentes para leitura e autoria. Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2021) mostram que escola, cultura e experiência visual estão articuladas. Narrativas sinalizadas, literatura, humor, artes e memória do movimento surdo podem atravessar diferentes componentes curriculares, evitando que a cultura apareça somente em eventos comemorativos.

No ensino superior, as mesmas exigências se ampliam. Paiva e Melo (2021) defendem que as respostas dos estudantes orientem ações de acessibilidade. Isso implica canais permanentes de escuta em Libras, revisão de procedimentos, qualificação de equipes e acesso a atividades extracurriculares. A permanência acadêmica depende de pertencimento, orientação, oportunidades de pesquisa e reconhecimento da produção intelectual surda.

As práticas bem-sucedidas compartilham alguns princípios: Libras como língua efetiva de interação; altas expectativas acadêmicas; planejamento colaborativo; materiais acessíveis; separação clara entre ensino e interpretação; avaliação coerente; participação de adultos surdos; e diálogo com as famílias. Esses princípios não formam receita única, mas critérios para examinar se o discurso bilíngue produz mudanças reais.

Por fim, a formação docente deve desenvolver leitura crítica dos próprios discursos. Professores precisam observar como expectativas, comentários e avaliações posicionam estudantes. Expressões aparentemente benevolentes podem reforçar dependência, enquanto elogios baseados apenas no esforço podem ocultar a negação de conteúdos complexos. A ética bilíngue combina acessibilidade, reconhecimento e compromisso com aprendizagem rigorosa.

A literatura examinada permite identificar três formações discursivas que frequentemente coexistem. A clínico-normalizadora define a surdez pela perda e prioriza correção ou adaptação individual. A inclusiva-administrativa enfatiza matrícula, presença na escola comum e oferta de apoios. A cultural-linguística compreende pessoas surdas como integrantes de comunidades de língua de sinais e reivindica educação bilíngue. Essas formações não aparecem de maneira pura; podem atravessar o mesmo documento ou a fala do mesmo participante.

A convivência produz contradições. Uma família pode reconhecer a Libras e continuar orientada por expectativas de cura; uma escola pode contratar intérprete sem reorganizar o currículo; uma política pode empregar vocabulário da diferença e manter dispositivos padronizadores. A análise do discurso impede que palavras progressistas sejam tomadas como evidência suficiente. É necessário

relacionar enunciados às condições materiais e aos efeitos sobre as trajetórias.

A primeira tensão refere-se ao acesso versus participação. Matrícula e presença são condições necessárias, mas insuficientes. Participar exige compreender, formular questões, interagir com pares e produzir conhecimento. Quando toda comunicação depende de um único profissional, o estudante pode permanecer isolado. A acessibilidade precisa estar distribuída na instituição e integrar o planejamento desde o início.

A segunda tensão envolve reconhecimento versus essencialização. A identidade surda e a cultura surda são recursos políticos contra o estigma, mas não devem aprisionar indivíduos em modelo único. Nem toda pessoa surda possui mesma relação com Libras, tecnologia ou comunidade. Políticas bilíngues devem garantir direitos sem exigir uma performance identitária padronizada.

A terceira tensão ocorre entre tradução e ensino. A tradução assegura acesso linguístico, mas não converte automaticamente currículo monolíngue em pedagogia bilíngue. Professor, intérprete e estudante ocupam posições diferentes. A colaboração é indispensável, porém deve ser institucionalizada para evitar que o intérprete se torne responsável por adaptar, explicar e avaliar sem autoridade pedagógica ou tempo de preparação.

A quarta tensão relaciona legislação e implementação. As normas brasileiras oferecem base robusta para reivindicar direitos, mas sua realização depende de financiamento, formação, concursos e acompanhamento. A política simbólica pode celebrar a Libras enquanto mantém oferta residual. Indicadores qualitativos e participação de organizações surdas são necessários para fiscalizar resultados.

A quinta tensão envolve português escrito e Libras. Tratar o português como L2 não significa diminuir sua importância. Significa reconhecer condições de aquisição diferentes e utilizar a Libras como base para ampliar letramentos. A oposição entre línguas perde sentido quando se compreende que repertórios bilíngues podem sustentar participação acadêmica, profissional e cultural.

As possibilidades emergem quando a escola desloca o foco da correção individual para a transformação das relações. O ambiente bilíngue não é simples soma de duas línguas, mas reorganização de tempos, espaços, currículos e autoridades. A Libras precisa circular entre estudantes, professores, gestores e famílias; o português escrito precisa ser ensinado explicitamente como L2; e conhecimentos produzidos por pessoas surdas precisam compor o repertório curricular.

A Análise do Discurso contribui para esse processo ao revelar naturalizações. Ela permite perguntar por que determinadas

dificuldades são atribuídas ao aluno, por que o intérprete é imaginado como solução universal, por que o currículo ouvinte permanece inquestionado e por que a participação surda é consultiva, não decisória. Ao tornar visíveis esses mecanismos, abre espaço para outras práticas.

Assim, uma política educacional linguisticamente justa deve combinar redistribuição de recursos, reconhecimento cultural e participação política. Recursos garantem profissionais e materiais; reconhecimento legitima Libras e identidades; participação assegura que pessoas surdas definam prioridades. A ausência de qualquer dimensão fragiliza as demais. O discurso da valorização sem recursos torna-se retórico; recursos sem reconhecimento podem reforçar tutela; e decisões sem participação reproduzem assimetrias.

A transformação das práticas discursivas depende de formação capaz de articular conhecimentos linguísticos, pedagógicos e políticos. A aprendizagem de sinais cotidianos, embora útil para uma aproximação inicial, não oferece ao professor condições suficientes para ministrar conteúdos, acompanhar argumentações e avaliar produções em Libras. A competência profissional requer estudo continuado da língua, convivência com diferentes sinalizantes, compreensão da gramática visual-espacial e reflexão sobre as relações históricas entre surdos e instituições educacionais.

Carniel (2018) demonstra que a presença obrigatória da disciplina de Libras nas licenciaturas produziu novos sentidos para a formação docente. Entretanto, a curta duração de muitos componentes curriculares favorece objetivos de sensibilização e comunicação elementar. Para evitar expectativas irreais, os projetos pedagógicos devem explicitar o nível alcançável e articular a disciplina a conteúdos de educação bilíngue, aquisição de linguagem, direitos linguísticos e didática. A formação inicial precisa preparar o futuro professor para trabalhar responsavelmente com intérpretes sem presumir que algumas horas de curso o tornem bilíngue.

A formação continuada, por sua vez, deve partir de situações reais da escola. Estudo de casos, análise de aulas gravadas, planejamento de unidades bilíngues e produção de materiais oferecem maior potencial do que palestras isoladas. Professores surdos e pesquisadores da área precisam ocupar posições de autoria, não somente de testemunho. Quando a instituição convida uma pessoa surda apenas para narrar dificuldades, preserva para os ouvintes a autoridade teórica; quando reconhece sua produção intelectual, redistribui os lugares de saber.

A gestão escolar possui responsabilidade decisiva. Garantir acessibilidade não pode depender da iniciativa individual de um docente. Cabe à gestão prever tempo de planejamento conjunto, organizar substituições de intérpretes, acompanhar condições visuais,

adquirir materiais, estabelecer protocolos para vídeos e reuniões e assegurar comunicação em Libras com as famílias. Também compete à gestão incluir objetivos linguísticos no projeto político-pedagógico e avaliar sua execução com indicadores construídos coletivamente.

O diálogo com as famílias deve abandonar a lógica de culpabilização. Conceição e Martins (2019) mostram que os discursos parentais são atravessados por informações clínicas e por preocupações com barreiras sociais. Muitas famílias ouvintes não conhecem a Libras antes do diagnóstico e precisam de oportunidades acessíveis de aprendizagem. Serviços públicos devem oferecer cursos regulares, contato com adultos surdos e orientações sobre aquisição linguística, evitando apresentar a língua de sinais como alternativa secundária ou incompatível com outras escolhas.

O acesso precoce é uma questão de justiça temporal. Cada período sem uma língua plenamente acessível representa perda de interações que não pode ser compensada por atendimentos fragmentados. Dall'Asen e Pieczkowski (2022) demonstram que a escola frequentemente se torna o primeiro espaço de contato sistemático com a Libras. Por isso, políticas de saúde e educação precisam atuar de forma articulada desde a identificação da surdez, assegurando que informações linguísticas acompanhem as orientações clínicas.

A participação dos estudantes deve integrar a avaliação cotidiana. Paiva e Melo (2021) salientam a necessidade de considerar as devolutivas de universitários surdos para aperfeiçoar ações de acessibilidade. O mesmo princípio aplica-se à educação básica: assembleias em Libras, consultas sobre materiais, autoavaliação e representação estudantil tornam visíveis barreiras que gestores ouvintes podem não perceber. Escutar, contudo, exige responder; consultas sem devolutiva transformam participação em ritual institucional.

A comunidade surda também deve participar da elaboração curricular. Suas produções históricas, artísticas e científicas oferecem REFERÊNCIAS para diferentes áreas do conhecimento. Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2021) evidenciam a potência dos artefatos culturais e da experiência visual. Integrá-los ao currículo não significa criar uma disciplina isolada sobre cultura surda, mas reconhecer autores, acontecimentos e formas de produção em todas as etapas, fortalecendo pertencimento e ampliando o repertório de estudantes surdos e ouvintes.

As tecnologias digitais criam oportunidades para registro, circulação e revisão de conteúdos em Libras. Vídeos podem ser pausados e retomados, glossários colaborativos podem documentar escolhas terminológicas e ambientes virtuais podem ampliar o contato entre comunidades distantes. Todavia, a qualidade depende de

enquadramento, iluminação, resolução, legenda, navegação e autoria. Um vídeo longo, sem segmentação ou referência textual, pode ser tão inacessível quanto uma aula exclusivamente oral. Tecnologia deve ser avaliada por sua função pedagógica, não pela novidade.

A produção de materiais demanda equipes bilíngues. Traduzir apostilas prontas é apenas uma etapa possível; muitas vezes é necessário reorganizar explicações e criar exemplos adequados à modalidade visual. Professores da área, tradutores, designers, revisores surdos e estudantes podem construir materiais mais consistentes. O processo colaborativo permite verificar precisão conceitual, naturalidade linguística e legibilidade, reduzindo a distância entre conteúdo escolar e experiência dos usuários.

No plano ético, a formação precisa confrontar baixas expectativas. O histórico de fracasso escolar pode levar profissionais a simplificar excessivamente conteúdos, valorizar apenas comportamento ou atribuir aprovação à presença. Essa benevolência aparente reproduz exclusão ao negar conhecimento. A acessibilidade deve caminhar com rigor acadêmico, oferecendo suporte suficiente para que os estudantes enfrentem tarefas complexas e recebam devolutivas que orientem seu desenvolvimento.

A construção de ambientes bilíngues é, finalmente, responsabilidade compartilhada, mas não indiferenciada. Estado e sistemas de ensino financiam e regulamentam; gestores organizam

condições; professores ensinam e avaliam; intérpretes mediam línguas; profissionais surdos oferecem referência linguística e cultural; famílias participam da aquisição; estudantes expressam necessidades e exercem autoria. A clareza dessas responsabilidades impede que a inclusão seja transferida para um único indivíduo e transforma o discurso de direito em compromisso institucional verificável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a produção discursiva da educação de surdos a partir das relações entre Libras, identidades, políticas linguísticas e práticas educacionais. Os estudos examinados demonstram que os discursos não apenas nomeiam realidades: eles constituem sujeitos, distribuem responsabilidades e legitimam modelos de escolarização. A passagem da surdez como deficiência à diferença linguística representa conquista decisiva, mas permanece atravessada por contradições.

O discurso clínico-normalizador construiu historicamente a pessoa surda a partir da ausência, tomando oralidade e audição como parâmetros universais. Em contraposição, narrativas e produções culturais surdas afirmaram a Libras como língua de pertencimento, conhecimento e ação política. O contradiscurso não elimina a materialidade corporal, mas transforma seus sentidos e desloca a autoridade de definição para os próprios sujeitos.

As políticas brasileiras reconheceram direitos importantes, especialmente por meio da Lei nº 10.436/2002, do Decreto nº 5.626/2005 e da Lei nº 14.191/2021. Contudo, a análise mostrou que reconhecimento jurídico e efetivação pedagógica não são equivalentes. Educação bilíngue exige aquisição precoce da Libras, currículo concebido nessa língua, português escrito como L2, profissionais surdos, docentes bilíngues, intérpretes qualificados e participação estudantil.

Também se conclui que o intérprete educacional é indispensável em muitos contextos, mas não pode representar toda a política de acessibilidade. Sua atuação depende de planejamento com o professor, conhecimento do conteúdo e definição institucional de funções. A responsabilização isolada desse profissional encobre a permanência de um currículo monolíngue e pode afastar o docente do estudante surdo.

As pesquisas sobre escrita e avaliatividade evidenciam que estudantes surdos produzem autoria quando participam de práticas discursivas significativas, mediadas pela Libras e organizadas em gêneros reais. As dificuldades no português não devem ser interpretadas como ausência de pensamento. Elas precisam ser analisadas à luz das trajetórias linguísticas, do acesso tardio à primeira língua e da qualidade das oportunidades de ensino.

No âmbito da formação, uma disciplina introdutória de Libras pode modificar representações, mas não gera, isoladamente, fluência ou competência pedagógica bilíngue. É necessário integrar Estudos Surdos, políticas linguísticas, didática visual, ensino de L2 e trabalho colaborativo aos currículos de licenciatura. A formação continuada deve ocorrer com protagonismo de pesquisadores e professores surdos.

Recomenda-se que escolas e universidades avaliem suas práticas por critérios que ultrapassem matrícula e presença de intérprete. Devem ser observados língua de instrução, qualidade das interações, acesso a materiais, aprendizagem, pertencimento e participação nas decisões. A escuta de estudantes surdos precisa ser permanente e ocorrer em Libras, com devolutivas e poder real de mudança.

Conclui-se, enfim, que uma educação de surdos democraticamente bilíngue depende tanto de condições materiais quanto de transformação discursiva. Não basta afirmar inclusão, diferença ou valorização da Libras; é necessário verificar o que esses termos produzem no cotidiano. A análise crítica dos discursos, articulada à autoria surda, oferece instrumentos para contestar naturalizações e construir práticas educacionais comprometidas com direitos linguísticos, participação e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Djair Lázaro de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A escrita de sujeitos surdos: uma investigação sobre autoria. **Pro-Posições,** Campinas, v. 30, e20170153, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0153. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/knnXQnggF9YYPHjVHzDtLnz/. Acesso em: 21 jul. 2026.

ALVES, Juliana Barbosa; PEDROSA, Cleide Emília Faye. "Minha língua é a Libras": uma análise crítica dos discursos do povo surdo pelo reconhecimento de sua língua. **Domínios de Lingu@gem**, Uberlândia, v. 17, e1736, 2023. DOI: https://doi.org/10.14393/DLv17a2023-36. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/69247. Acesso em: 24 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: 28 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: 30 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: 2 ago. 2026.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230027, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230027. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rDd6XLCGGxTKNKC3Y5mZcJJ/. Acesso em: 5 ago. 2026.

CONCEIÇÃO, Bianca Salles; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Discursos de pais de crianças surdas: Educação Infantil e a presença da Libras. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-24, 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/1984644438319. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/38319. Acesso em: 7 ago. 2026.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. Avaliação e avaliatividade em discursos de alunos surdos à luz da LSF. **DELTA**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 205-234, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-445064903986853646. Disponível em: https://www.scielo.br/j/delta/a/kfrTDsDm8H8LtdWHVv8Fdsk/. Acesso em: 9 ago. 2026.

DALL'ASEN, Taise; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A aprendizagem da língua de sinais por crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0153, p. 579-596, 2022. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0153. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/Kqj8bQqgrjHYjYjLx65B63p/. Acesso em: 11 ago. 2026.

GIAMMELARO, Cinthia Najla Fernandes; GESUELI, Zilda Maria; SILVA, Ivani Rodrigues. A relação sujeito/linguagem na construção da identidade surda. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 509-527, abr./jun. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/ZVydLLyBCL89sdQKhCRGrbh/. Acesso em: 12 ago. 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 61-77, jul./dez. 2021. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1660. Acesso em: 14 ago. 2026.

MUNIZ, Valéria Campos. Discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 118-131, jul./dez. 2017. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1077. Acesso em: 15 ago. 2026.

OLIVEIRA, Derli Machado de; OLIVEIRA, Daisy Mara Moreira de. O papel do discurso nos processos de constituição identitária do surdo: um olhar da análise crítica do discurso. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, e022018, 2022. DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1211. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1211. Acesso em: 17 ago. 2026.

OLIVEIRA, Janine Soares de; MACHADO, Rosilene Beatriz. A aula é de matemática! E agora? A importância do conhecimento extralinguístico para uma boa construção discursiva em Libras por parte do intérprete educacional. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 43, n. 1, p. 1-32, 2023. DOI: https://doi.org/10.5007/2175-7968.2023.e90914. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/90914. Acesso em: 18 ago. 2026.

OLIVEIRA, Walquíria Dutra de; BENITE, Anna Maria Canavarro. Aulas de ciências para surdos: estudos sobre a produção do discurso de intérpretes de Libras e professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 21, n. 2, p. 457-472, 2015. DOI: https://doi.org/10.1590/1516-731320150020012. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ciedu/a/ptRBBNNwrCGdQKZv3FZvVMg/. Acesso em: 19 ago. 2026.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade linguística de surdos no Ensino Superior: reflexões sobre o curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0154, p. 89-104, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0154. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/WvvByDwr9hGGtgZnJZfKTjG/. Acesso em: 20 ago. 2026.

PEREIRA, Kevin Lopes; FREITAS-REIS, Ivoni. Discursos sobre o papel do tradutor-intérprete educacional de Libras/Português. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Corumbá, v. 29, e0200, p. 439-456, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0200. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/JRdVWbwxs7GmkfgJzR9fS9m/. Acesso em: 21 ago. 2026.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Um relato da educação de estudantes surdos no município de Chapecó (SC). **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 25, e224756, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392021224756. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/P9PxSmZR3bybHcdRR36zxbk/. Acesso em: 21 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: 22 ago. 2026.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-623661087. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/9VHZBTPwBKYdpmdHCLZWwqz/. Acesso em: 22 ago. 2026.