CAPÍTULO 16

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: LIBRAS, DIREITOS LINGUÍSTICOS, EDUCAÇÃO BILÍNGUE E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Ríguel Brum de Paula [1]

Graduado em Letras – Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Turismo pela Universidade Presidente Antônio Carlos, em Minas Gerais. Possui Pós-Graduação em Docência em Libras, com ênfase em Tradução e Interpretação, pela Faculdade Afirmativo, em Cuiabá/MT, e Pós-Graduação em Gestão Pública, pela Faculdade ALFFA, em Cuiabá/MT. Professor nas redes estadual e municipal de ensino, desenvolvendo atividades nas áreas de Libras, política, educação, inclusão e acessibilidade

RESUMO: Este artigo analisa as políticas linguísticas relacionadas à educação de surdos no Brasil, considerando o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, os direitos linguísticos, a educação bilíngue e as políticas educacionais. Desenvolve-se uma pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada em estudos nacionais sobre Libras, movimento surdo, inclusão escolar, formação docente e legislação. A análise evidencia que a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021 ampliaram o reconhecimento da diferença linguística surda, mas sua implementação permanece desigual. A presença de intérpretes, isoladamente, não assegura educação bilíngue, pois são necessários ambientes de aquisição da Libras, professores bilíngues, currículo visual e ensino do português escrito como segunda língua. Conclui-se que a efetividade dessas políticas depende da participação das comunidades surdas, da articulação entre planejamento linguístico e educacional e da superação de práticas orientadas pela hegemonia da língua portuguesa nos sistemas de ensino brasileiros.

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

INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil constitui um campo atravessado por disputas acerca da língua, da diferença, da deficiência, da inclusão e da responsabilidade do Estado. Durante longo período, as decisões educacionais foram orientadas por concepções clínicas que identificavam a surdez prioritariamente como perda auditiva e subordinavam o desenvolvimento da pessoa surda à aprendizagem da fala. A emergência dos Estudos Surdos, o fortalecimento do movimento social e o reconhecimento linguístico da Libras deslocaram esse enquadramento. A questão deixou de ser apenas como inserir o estudante surdo em uma instituição já organizada para ouvintes e passou a envolver quais línguas devem circular no processo educativo, quem participa das decisões e que condições materiais transformam direitos formalmente enunciados em experiências escolares efetivas (Quadros, 2006; Campello; Rezende, 2014).

Política linguística pode ser compreendida como o conjunto de decisões, ações, omissões, discursos e mecanismos institucionais que regulam o estatuto, a aquisição, o ensino e o uso das línguas. Essa compreensão é especialmente produtiva na educação de surdos, porque a simples autorização da Libras não elimina relações assimétricas entre uma língua visual-espacial minoritarizada e a língua portuguesa, majoritária e historicamente associada ao poder estatal. Ribeiro, Bertonha e Castro (2020) demonstram que os efeitos dessas

decisões alcançam os domínios familiar e escolar. Portanto, o acesso precoce à Libras, a formação de comunidades linguísticas e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua não pode ser tratados como adaptações periféricas; constituem elementos estruturantes do direito à educação.

A consolidação jurídica da Libras ocorreu por meio de diferentes marcos. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu-a como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/2005 detalhou medidas relativas ao ensino, à formação profissional, ao atendimento educacional e à organização de escolas e classes bilíngues; e a Lei nº 14.191/2021 incluiu a educação bilíngue de surdos como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses avanços resultaram de décadas de mobilização e produção acadêmica. Reis e Lima (2022) assinalam que a alteração da LDB deve ser lida como conquista do movimento surdo, e não como concessão administrativa desvinculada de conflitos, negociações e estratégias coletivas.

Apesar dos avanços normativos, persiste uma distância entre reconhecimento e implementação. Em muitos contextos, a inclusão é reduzida à matrícula do estudante surdo na classe comum e à eventual presença de tradutor e intérprete, sem que a Libras organize o currículo, a interação, a avaliação e a vida escolar. Lodi (2013) identifica divergências entre o Decreto nº 5.626/2005 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

enquanto o primeiro atribui centralidade à relação Libras-Língua Portuguesa, a segunda tende a absorver a especificidade linguística no atendimento educacional especializado. A disputa não é apenas terminológica, pois define espaços, tempos, profissionais e condições de aprendizagem.

Diante desse cenário, formula-se a seguinte questão: de que modo as políticas linguísticas brasileiras têm reconhecido e materializado os direitos educacionais dos surdos, especialmente quanto à Libras, à educação bilíngue e à participação da comunidade surda? O objetivo geral é analisar as relações entre política linguística e política educacional para surdos no Brasil. Especificamente, busca-se discutir o percurso jurídico da Libras; examinar tensões entre inclusão e educação bilíngue; compreender o papel do movimento surdo; e sistematizar desafios referentes à formação docente, ao currículo, à acessibilidade e ao português escrito como segunda língua.

Metodologicamente, trata-se de estudo bibliográfico e documental, de abordagem qualitativa. O corpus reúne artigos nacionais publicados em periódicos científicos e documentos legais que incidem sobre a educação de surdos. Foram priorizadas produções que discutem diretamente políticas linguísticas, educação bilíngue, direitos, movimentos de resistência, formação docente e ensino superior. A leitura comparativa procurou identificar convergências, divergências e lacunas, sem transformar os textos em mera sequência

de resumos. Assim, a análise articula os trabalhos entre si e os interpreta à luz da mudança histórica do estatuto da Libras e das demandas atuais de implementação.

A relevância do estudo reside na necessidade de compreender que uma política de educação de surdos somente se torna bilíngue quando regula de forma coerente a aquisição, a circulação e as funções das línguas. O reconhecimento jurídico, embora indispensável, não produz automaticamente ambientes linguísticos. São necessárias ações coordenadas de planejamento, financiamento, formação, produção de materiais, avaliação e acompanhamento. Como mostram Müller et al. (2013), políticas educacionais e linguísticas se interpenetram: toda definição de escola, currículo ou profissional também produz uma determinada ordem para as línguas e para os sujeitos que delas fazem uso.

REFERENCIAL TEÓRICO

As políticas linguísticas não se restringem a leis que declaram uma língua oficial ou reconhecida. Elas compreendem práticas institucionais, escolhas curriculares, regras de atendimento, modelos de formação, critérios de avaliação e valores sociais atribuídos aos repertórios. No caso da Libras, uma política pode simultaneamente reconhecê-la e limitar seus domínios de uso. A presença de uma língua em eventos, disciplinas isoladas ou serviços de interpretação não

significa que ela tenha adquirido o estatuto de língua de instrução e de produção do conhecimento. Por isso, o exame das políticas para surdos requer observar não somente o texto normativo, mas também como instituições distribuem tempos, espaços, recursos e autoridade entre Libras e português (Silveira, 2020; Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020).

A ideia de minoria linguística não depende de inferioridade numérica. Ela designa uma relação política em que determinados grupos não dispõem dos mesmos equipamentos de produção, transmissão e legitimação de sua língua. Witchs (2021) demonstra que a vulnerabilidade dos surdos é produzida no interior do Estado nacional, onde a língua hegemônica organiza o acesso à escolarização, à informação e aos serviços. A vulnerabilidade linguística, portanto, não é atributo natural da surdez: decorre da insuficiência de ambientes em Libras e da imposição de trajetórias educacionais em que o português é pressuposto antes de ser adequadamente ensinado como segunda língua.

Essa interpretação impede que os obstáculos sejam atribuídos individualmente ao estudante. Quando a escola não dispõe de professores fluentes, materiais visuais, pares surdos e práticas avaliativas coerentes, a dificuldade revela uma falha institucional. Barros (2022) observa que existe disparidade entre os direitos assegurados e o cotidiano escolar, no qual profissionais frequentemente não receberam formação adequada. A matrícula, nesse

caso, pode coexistir com marginalidade linguística e pedagógica. A inclusão deixa de significar participação e passa a representar apenas presença física em um ambiente comunicacionalmente inacessível.

Ribeiro, Bertonha e Castro (2020) ampliam a discussão ao articularem os domínios familiar e escolar. A maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não conhecem Libras, razão pela qual decisões sobre diagnóstico, intervenção e escolarização afetam o período decisivo de aquisição da linguagem. Se a política se concentra apenas na escola, desconsidera os primeiros anos de vida e a necessidade de orientar as famílias sem reproduzir a concepção da língua de sinais como recurso secundário. O planejamento linguístico precisa assegurar contato precoce com adultos surdos, formação em Libras para familiares e continuidade entre infância, educação básica e vida comunitária.

A efetividade das políticas demanda, assim, o reconhecimento integrado da língua, da identidade e da cultura. Conforme sintetizam Ribeiro, Bertonha e Castro (2020, p. 211):

> As políticas linguísticas, para serem efetivas, precisam ser indissociáveis do reconhecimento dos direitos da pessoa surda à língua, à identidade e à cultura, único fator que pode possibilitar mais esforços práticos no sentido de, tanto no âmbito familiar quanto no escolar, garantir aos indivíduos surdos uma vida digna e um sentimento de pertencimento à sociedade brasileira. (Ribeiro; Bertonha; Castro, 2020, p. 211).

A passagem associa o direito linguístico a condições concretas de pertencimento. Não basta admitir a Libras como instrumento de comunicação; é preciso reconhecê-la como língua de constituição subjetiva, circulação cultural e participação política. Essa perspectiva também desloca a noção de acessibilidade. A tradução é componente importante, mas não substitui a presença direta da língua nos processos de socialização, ensino e produção intelectual. Acessibilidade linguística pressupõe que o estudante possa interagir, perguntar, discordar e construir conhecimento sem depender permanentemente de uma mediação externa.

Medeiros, Santos e Santos (2021) mostram que as demandas linguísticas também são formuladas na produção cultural. Ao analisarem poesia surda periférica, os autores evidenciam críticas ao acesso desigual a bens e serviços, ao prestígio do português e à fragilidade da cidadania. Essa contribuição é relevante porque impede reduzir política linguística à burocracia estatal. As comunidades elaboram diagnósticos, memórias e propostas por meio da literatura, da arte e do ativismo digital. Tais produções devem ser reconhecidas como formas de conhecimento político sobre as experiências surdas.

O conceito de direitos linguísticos permite, portanto, avaliar a qualidade democrática das políticas educacionais. Direitos individuais, como receber informação em língua acessível, precisam articular-se a direitos coletivos, como manter comunidades de

usuários, formar docentes surdos e produzir acervos em Libras. Sem dimensão coletiva, a língua pode ser oferecida apenas como serviço pontual ao indivíduo, sem sustentabilidade entre gerações. A educação bilíngue exige ecossistemas linguísticos, e não somente recursos dispersos.

Também é necessário reconhecer a interseção entre políticas linguísticas e outras desigualdades. Surdos negros, indígenas, periféricos, mulheres e pessoas com outras deficiências podem enfrentar barreiras específicas de acesso, representação e permanência. A análise da poesia periférica realizada por Medeiros, Santos e Santos (2021) sugere que a política deve considerar território, classe e raça. Uma concepção homogênea de comunidade surda corre o risco de invisibilizar repertórios e demandas distintas, embora a defesa da Libras permaneça eixo comum de cidadania.

O reconhecimento da Libras resultou de um processo histórico no qual associações, pesquisadores e lideranças surdas contestaram o oralismo e reivindicaram uma compreensão sociocultural da surdez. A Constituição Federal de 1988 consolidou direitos gerais de educação e igualdade; posteriormente, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Esse ato teve valor simbólico e institucional, mas preservou expressamente a língua portuguesa escrita. Tal formulação torna visível uma política de bilinguismo assimétrico: os surdos devem aprender português,

enquanto o Estado e a maioria ouvinte não assumem obrigação equivalente de aprender Libras (Witchs, 2021).

O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a Lei de Libras e detalhou ações decisivas. Entre elas estão a inserção da disciplina de Libras na formação de professores e fonoaudiólogos; a formação de docentes e tradutores-intérpretes; a garantia de atendimento educacional; e a definição de escolas ou classes bilíngues. O documento também estabelece que a educação linguística envolve Libras e língua portuguesa escrita. Para Carniel (2018), a INTRODUÇÃO da disciplina no ensino superior produziu uma reviravolta discursiva ao disseminar a surdez como particularidade étnico-linguística. Contudo, a carga horária reduzida e as diferenças entre instituições limitam a preparação efetiva dos futuros professores.

Quadros (2006) analisa a política implementada em Santa Catarina e identifica a possibilidade de uma orientação aditiva, na qual o aprendizado de uma língua não elimina a outra. A autora destaca a definição de funções distintas para Libras e português. Essa organização é central porque evita que o bilinguismo se converta em português sinalizado ou em uso episódico da língua de sinais. Nas palavras da pesquisadora:

> A língua de sinais passa, então, a ser a língua de instrução e a língua portuguesa passa a ser ensinada no espaço educacional como segunda língua. Nesse sentido, a política lingüística é aditiva, ou seja, entende-

> se que saber mais línguas apresenta vantagens tanto no campo cognitivo quanto nos campos político, social e cultural. (Quadros, 2006, p. 145).

A distinção de funções não diminui a importância do português. Ao contrário, cria condições para ensiná-lo por metodologia compatível com aprendizes que o acessam principalmente pela modalidade escrita. O problema não está na aprendizagem do português, mas na sua imposição como língua exclusiva e como pré-requisito para o acesso aos conteúdo. Uma política aditiva reconhece que a consolidação da Libras favorece o desenvolvimento conceitual e oferece base para aprendizagens posteriores, sem exigir que a criança aguarde o domínio de uma língua oral-auditiva para participar da educação.

O Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei nº 13.005/2014 incorporou estratégias relativas à oferta de educação bilíngue em Libras e língua portuguesa escrita. Campello e Rezende (2014) reconstituem a mobilização que antecedeu esse resultado, especialmente após a ameaça de fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos em 2011. A marcha em Brasília, as audiências públicas e a produção de documentos transformaram o debate e inseriram as escolas bilíngues no texto do PNE. O episódio exemplifica como políticas públicas são produzidas por conflito e participação, e não somente por decisão técnica de órgãos governamentais.

A Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, reafirmou deveres de acessibilidade e educação. Ainda assim, a organização da educação de surdos permaneceu disputada entre a modalidade de educação especial e a reivindicação de um campo bilíngue específico. Em 2021, a Lei nº 14.191 alterou a LDB e definiu a educação bilíngue de surdos como modalidade oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Reis e Lima (2022) interpretam essa mudança como nova conquista do movimento surdo, construída mediante articulação nacional, presença em redes sociais e negociação legislativa.

A alteração da LDB amplia a legitimidade das escolas, classes, polos e serviços bilíngues, mas não resolve automaticamente questões de implementação. Redes de ensino precisam definir padrões de fluência dos profissionais, estratégias para municípios com poucos estudantes, mecanismos de colaboração entre entes federativos e indicadores de qualidade. Também devem impedir que a palavra bilíngue seja usada para denominar ambientes onde a Libras aparece apenas pela interpretação. O desafio atual é converter a modalidade legal em política sistêmica, com financiamento e continuidade.

Santos, Coelho e Klein (2017), em análise comparativa entre Brasil e Portugal, demonstram que reconhecimento linguístico, formação docente e inclusão são negociados em contextos políticos específicos. A comparação ajuda a perceber que leis não circulam de

modo neutro: documentos internacionais são recontextualizados e adquirem significados conforme movimentos sociais e estruturas administrativas nacionais. No Brasil, o Decreto nº 5.626/2005 tornou-se referência fundamental, porém sua materialização varia intensamente entre estados e municípios.

A leitura histórica indica avanços cumulativos, mas também sobreposições e ambiguidades. Diferentes documentos associam surdos à deficiência, à diversidade, à educação especial, à educação bilíngue e às minorias linguísticas. Essas categorias podem produzir proteção jurídica, mas também conflitos de competência. Uma política coerente precisa usar a proteção da legislação da pessoa com deficiência sem apagar o direito coletivo a uma língua minoritarizada. A dupla dimensão não é contraditória: acessibilidade e diferença linguística podem fortalecer-se quando a pessoa surda participa da definição das medidas.

A expressão educação bilíngue reúne projetos distintos. Em sentido forte, implica ambientes em que a Libras é adquirida, utilizada como língua de instrução e compartilhada na vida escolar, enquanto o português escrito é ensinado como segunda língua. Em sentido reduzido, pode designar apenas a presença de duas línguas, ainda que uma delas permaneça subordinada. Lodi (2013) demonstra que a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/2005 mobilizam sentidos diferentes. A política inclusiva concentra a

matrícula na rede regular e o atendimento especializado; o Decreto relaciona língua, cultura, formação e organização institucional.

A divergência aparece claramente no lugar atribuído à Libras. Na escola comum organizada em português, o intérprete traduz aulas planejadas para estudantes ouvintes. Embora essa atuação seja indispensável em muitos níveis, ela não transforma, por si só, a língua de planejamento, de interação entre pares ou de avaliação. Já em uma escola bilíngue, professores ministram diretamente em Libras e o currículo incorpora experiências visuais e REFERÊNCIAS culturais surdas. Assim, o debate não se resume ao local físico, mas envolve a arquitetura linguística do processo pedagógico.

Fernandes e Moreira (2014) propõem que a gestão pública das línguas seja tomada como variável determinante para avaliar as políticas inclusivas. As autoras defendem a criação de ambientes linguísticos para aquisição da Libras na infância e apresentam uma definição que se tornou referência:

> 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. (Fernandes; Moreira, 2014, p. 58).

A definição enfatiza tempo de desenvolvimento, igualdade e identidade. O acesso tardio à Libras não pode ser compensado apenas com serviços posteriores, porque a aquisição da linguagem sustenta o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo. Políticas educacionais precisam articular saúde, assistência, família e escola sem permitir que abordagens clínicas adiem a exposição à língua de sinais. A orientação familiar deve apresentar a Libras como direito e possibilidade de vínculo, e não como última alternativa após o fracasso de métodos oralistas.

Lacerda, Albres e Drago (2013) analisam a política municipal de São Paulo e mostram a importância de regulamentações locais para produzir condições concretas. A previsão de professores bilíngues, instrutores surdos, intérpretes e formação continuada indica que a política nacional depende de tradução administrativa nos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo, a multiplicação de funções exige clareza: professor ensina, intérprete realiza mediação linguística e docente de Libras atua no desenvolvimento da língua. A confusão entre papéis pode sobrecarregar profissionais e reduzir a qualidade do ensino.

Morais e Martins (2020) compreendem experiências inclusivas bilíngues como espaços de resistência quando rompem a centralidade do português e constroem escolas-polo com participação surda. O trabalho mostra que a oposição simples entre escola comum e escola específica não esgota as possibilidades. Existem arranjos municipais

capazes de reunir estudantes e profissionais, criar salas em Libras e sustentar práticas bilíngues dentro de redes inclusivas. Entretanto, a designação inclusiva só é consistente se a Libras ocupar o centro das ações escolares, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais.

Moraes, Klein, Coelho e Martins (2024) analisam interlocuções de movimentos de resistência em Portugal e no Brasil. A pesquisa evidencia que escolas bilíngues são defendidas como espaços de experiência linguística, convivência e produção de vida, não como segregação baseada em incapacidade. Essa interpretação contesta a aplicação automática de um modelo inclusivo único. Reunir usuários de uma língua minoritária pode ser condição de participação, enquanto dispersá-los em turmas sem pares pode intensificar isolamento.

Thoma (2016), por outro lado, chama atenção para os efeitos de governamento presentes tanto na escola comum quanto na escola bilíngue. Políticas não apenas garantem direitos: elas produzem categorias de sujeito, condutas esperadas e formas de normalização. Essa problematização evita idealizar qualquer modelo. Uma escola denominada bilíngue pode impor identidades homogêneas, limitar repertórios ou reproduzir hierarquias. A participação permanente de estudantes, famílias e profissionais surdos é necessária para que o projeto permaneça democrático e responsivo.

O debate deve, portanto, superar a falsa escolha entre inclusão e bilinguismo. Inclusão é um princípio de participação e igualdade; bilinguismo descreve condições linguísticas indispensáveis para determinados estudantes. Uma política educacional inclusiva para surdos precisa ser linguisticamente bilíngue. Isso pode ocorrer em escolas bilíngues, classes bilíngues, polos ou outras configurações, desde que existam densidade de usuários de Libras, ensino direto, currículo adequado e continuidade. O nome institucional é menos importante que os critérios verificáveis de funcionamento.

Campello e Rezende (2014) distinguem escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas organizadas pelo português oral. As autoras recuperam posicionamento da Feneis e concluem que educação é campo decisivo para os direitos das minorias. Seu posicionamento explicita a dimensão política da escolha da língua de instrução:

> Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso 'ser surdo'. (Campello; Rezende, 2014, p. 91).

A reivindicação não significa rejeição à convivência social, mas crítica a uma inclusão formulada sem condições linguísticas. O movimento surdo desloca o centro decisório ao afirmar que a política

deve ser traçada a partir da experiência de seus usuários. O princípio ‘nada sobre nós sem nós’ adquire conteúdo educacional: participação na legislação, no currículo, na gestão, na formação e na avaliação das políticas.

Müller *et al*. (2013) observam que documentos educacionais produzem discursos sobre diferença, normalidade e pertencimento. A interlocução entre políticas linguísticas e educacionais revela que decisões aparentemente pedagógicas, como distribuir alunos em turmas ou definir o idioma dos materiais, constituem planejamento linguístico. Consequentemente, gestores precisam avaliar o impacto linguístico de toda política de inclusão, e não tratar a língua como responsabilidade exclusiva do intérprete ou do setor de educação especial.

A qualidade da educação bilíngue também depende da avaliação. Provas traduzidas de última hora podem manter construções próprias do português e não verificar adequadamente conhecimentos construídos em Libras. É necessário desenvolver instrumentos visuais, permitir respostas em Libras quando pertinente e distinguir avaliação de conteúdo da avaliação de proficiência em português. Sem essa distinção, dificuldades na L2 podem ser interpretadas como ausência de conhecimento científico, produzindo fracasso escolar artificial.

Em síntese, o modelo bilíngue exige ambiente linguístico, profissionais qualificados, currículo intercultural, avaliação coerente e

participação comunitária. A presença de duas línguas é condição necessária, mas insuficiente. Elas precisam ter funções definidas e valor institucional. Quando o português continua governando todas as decisões e a Libras é acionada apenas para traduzir, existe acessibilidade parcial, não uma política bilíngue consolidada.

A história recente das políticas para surdos demonstra a centralidade do movimento social. A carta 'A educação que nós surdos queremos', elaborada em 1999, sistematizou demandas relacionadas a escolas, currículos, professores, cultura e participação. O documento tornou-se referência para mobilizações posteriores e colocou em circulação uma concepção de educação que parte da Libras. Campello e Rezende (2014) mostram que a defesa das escolas bilíngues se intensificou diante de decisões governamentais percebidas como ameaça à continuidade de instituições e comunidades linguísticas.

A mobilização de 2011 e 2012 articulou passeatas, audiências, cartas públicas e interlocução com parlamentares. Esse repertório de ação permitiu inserir estratégias bilíngues no PNE e manter o tema na agenda nacional. Reis e Lima (2022) apontam que, anos depois, redes sociais ampliaram a circulação de argumentos em favor da alteração da LDB. A política surda combina presença institucional e comunicação comunitária, aproximando lideranças de diferentes regiões e tornando visíveis disputas que antes ficavam restritas a especialistas.

O protagonismo surdo possui dimensão epistemológica. Pessoas surdas não são apenas destinatárias de políticas; produzem conceitos, avaliações e propostas a partir da experiência visual e linguística. Quando a formulação permanece exclusivamente sob controle de profissionais ouvintes, a política corre o risco de reproduzir paternalismo. A participação precisa ocorrer desde o diagnóstico do problema até o monitoramento de resultados, com acessibilidade plena nas consultas públicas e reconhecimento da Libras como língua legítima de deliberação.

A produção artística analisada por Medeiros, Santos e Santos (2021) amplia os espaços de participação. Poesias em Libras registradas em vídeo denunciam barreiras, preservam memória e apresentam demandas. Essa linguagem política desafia a centralidade do documento escrito e mostra que acervos audiovisuais também devem integrar a memória das políticas linguísticas. O Estado e as universidades precisam desenvolver formas de registro, citação e preservação de produções em língua de sinais.

A centralidade da disputa educacional pode ser sintetizada pela afirmação de que "a educação é o campo de batalha onde minorias linguísticas ganham ou perdem os seus direitos" (Lane, 1992, p. 103 *apud* Campello; Rezende, 2014, p. 91). A citação de citação evidencia que a escolarização não apenas transmite conteúdos: ela pode fortalecer uma língua minoritária ou aprofundar suas subordinações.

A conquista legal não encerra a mobilização. Após a Lei nº 14.191/2021, comunidades e organizações precisam acompanhar regulamentações, concursos, fechamento ou criação de classes, contratação de profissionais e elaboração curricular. Sem controle social, a modalidade pode ser implementada de maneira nominal. Conselhos de educação, fóruns, associações e universidades têm papel na produção de indicadores e na denúncia de retrocessos.

O movimento também enfrenta o desafio de representar diversidade interna. Políticas devem acolher surdos que usam Libras, surdos oralizados, usuários de implante, pessoas surdocegas e diferentes repertórios. O direito à Libras não deve converter-se em coerção identitária. Uma abordagem de direitos garante acesso e escolha informada, reconhecendo que escolhas individuais ocorrem em condições desiguais. Assegurar Libras desde cedo amplia possibilidades, não as restringe.

A participação surda transforma, por fim, o significado de qualidade educacional. Indicadores tradicionais, como matrícula ou aprovação, precisam ser acompanhados de medidas sobre aquisição linguística, interação, bem-estar, proficiência nas duas línguas e continuidade acadêmica. A avaliação de políticas deve perguntar se estudantes conseguem construir relações em Libras, acessar integralmente o currículo e desenvolver a escrita em português sem substituição de sua primeira língua.

A formação de profissionais é uma das principais condições de implementação. O Decreto nº 5.626/2005 impulsionou a disciplina de Libras em licenciaturas, mas sua presença isolada não forma professor bilíngue. Muttão e Lodi (2018), ao revisarem teses e dissertações, concluem que as especificidades da educação de surdos frequentemente não são contempladas na formação inicial, o que transfere para cursos continuados a responsabilidade de suprir lacunas. Fluência linguística, didática visual e conhecimentos sobre aquisição de L1 e L2 exigem percursos mais extensos.

Carniel (2018) mostra que a institucionalização da Libras no ensino superior alterou currículos e discursos, disseminando uma leitura étnico-linguística da surdez. Entretanto, há variação de carga horária, objetivos e perfil docente. Em alguns cursos, a disciplina assume caráter introdutório e sensibilizador; em outros, privilegia vocabulário descontextualizado. Uma política de formação precisa distinguir aprendizagem básica de Libras, preparação para trabalhar com intérprete e habilitação para ensinar diretamente em Libras.

Silveira (2020) relaciona difusão da Libras e formação de educadores. Para a autora, o exercício pleno da cidadania depende de educação que utilize Libras como língua de instrução, o que exige professores fluentes. A expansão de cursos para ouvintes deve ser acompanhada de metodologias de ensino de Libras como segunda língua e de avaliação de proficiência. Certificados de curta duração

não podem substituir competência comunicativa demonstrada em situações pedagógicas.

A presença de professores surdos possui importância linguística, cultural e política. Eles oferecem modelos de identificação, ampliam a circulação natural da Libras e participam da construção curricular. Políticas de concurso e carreira precisam remover barreiras e reconhecer produção acadêmica em Libras. Ao mesmo tempo, equipes bilíngues devem reunir profissionais surdos e ouvintes em relações não hierárquicas, com planejamento compartilhado e clareza de responsabilidades.

O tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa assegura acesso em contextos nos quais a instrução ocorre em português. Sua atuação, contudo, não substitui a docência. O intérprete não deve assumir sozinho explicações, adaptações e acompanhamento pedagógico. Quando a escola transfere a ele toda responsabilidade pelo estudante surdo, preserva intacta a organização monolíngue e isola o aluno. Formação conjunta de professores e intérpretes pode melhorar planejamento, antecipação terminológica e uso de recursos visuais.

O currículo bilíngue precisa incluir história, literatura, artes e conhecimentos produzidos por pessoas surdas, sem reduzir-se a conteúdos identitários. Todas as áreas devem ser ensinadas em Libras com rigor conceitual. Isso demanda terminologia, materiais

audiovisuais, glossários e tempo de planejamento. A visualidade não significa simplificação; refere-se à organização de informações por imagens, espaço, movimento, diagramas e recursos digitais articulados à língua de sinais.

A política de materiais didáticos deve superar a tradução posterior de livros destinados a ouvintes. Produções originárias em Libras podem explorar recursos da língua e da cultura visual desde o início. Vídeos precisam ter qualidade de enquadramento, contraste, iluminação e navegação, além de metadados que permitam pesquisa. Materiais impressos para português L2 devem relacionar gêneros escritos a contextos comunicativos, evitando métodos baseados exclusivamente na correspondência som-grafia.

Lacerda, Albres e Drago (2013) destacam que o ensino bilíngue possui peculiaridades relacionadas às modalidades de língua e aos diferentes níveis educacionais. Na educação infantil, o acesso direto à Libras é prioritário; nos anos posteriores, a organização pode incorporar diferentes profissionais. Políticas não devem aplicar um arranjo único a todas as etapas. A concentração de estudantes em polos pode ser necessária para garantir pares linguísticos, desde que transporte, vínculo comunitário e participação familiar sejam assegurados.

Fernandes e Moreira (2017) analisam políticas de educação bilíngue no ensino superior e contribuições ao letramento acadêmico.

O ingresso na universidade amplia desafios: gêneros científicos complexos, tradução de aulas, orientação, bancas e produção de pesquisas em Libras. Núcleos de acessibilidade precisam articular intérpretes, professores de português L2, tecnologias e políticas editoriais. A permanência não se resume a acompanhar aulas; envolve autoria, publicação e participação em comunidades científicas.

A formação continuada deve ocorrer vinculada aos problemas reais da escola, e não como coleção de palestras. Observação de práticas, planejamento colaborativo, estudo de casos e participação de formadores surdos favorecem mudanças. Sistemas de ensino precisam reservar carga horária, remunerar formação e avaliar efeitos. Sem condições de trabalho, a exigência de inovação recai individualmente sobre profissionais e produz ações descontínuas.

Por fim, a política de recursos humanos deve enfrentar desigualdades regionais. Municípios pequenos podem não dispor de docentes bilíngues ou intérpretes em número suficiente. Consórcios, centros regionais, educação híbrida cuidadosamente planejada e cooperação entre universidades e redes podem ampliar atendimento, mas não devem substituir a interação presencial e comunitária. A tecnologia é apoio, não solução automática para ausência estrutural de

A educação bilíngue estabelece que a língua portuguesa, principalmente na modalidade escrita, seja ensinada como segunda língua. Essa definição exige mudança metodológica profunda.

Estudantes surdos não percorrem necessariamente as mesmas relações entre oralidade e escrita pressupostas em materiais de alfabetização destinados a ouvintes. O ensino deve partir de práticas discursivas, gêneros textuais, leitura visual, conhecimento de mundo e comparação consciente entre Libras e português, sem tratar características da interlíngua como incapacidade.

Lodi (2013) critica a redução do bilinguismo à mera presença de duas línguas. Quando o português permanece hegemônico, a Libras não assume lugar de pertinência e o ensino da escrita continua baseado em expectativas monolíngues. A política precisa formar professores especializados em português L2 para surdos e produzir orientações curriculares específicas. Avaliações externas também devem reconhecer trajetórias de segunda língua, sem baixar expectativas de aprendizagem.

A leitura e a escrita são direitos de participação social. Documentos, ciência, legislação e circulação profissional no Brasil utilizam amplamente o português escrito; por isso, defendê-lo como L2 não significa secundarizar sua importância. Significa ensiná-lo a partir de condições linguísticas adequadas. Uma primeira língua consolidada oferece recursos para compreender conceitos gramaticais, organizar narrativas e refletir sobre usos sociais da escrita.

Almeida (2025) mostra que a BNCC apresenta silêncio significativo sobre o ensino de língua inglesa para surdos. Embora o

documento valorize diversidade, não oferece diretrizes suficientemente claras para adaptar objetivos, metodologias e modalidades linguísticas. O problema ilustra uma lacuna mais ampla: currículos nacionais frequentemente mencionam inclusão de modo geral, mas não explicitam como estudantes surdos acessarão diferentes línguas. Políticas linguísticas precisam contemplar repertórios plurilíngues, não apenas a relação Libras-português.

No ensino de línguas estrangeiras, devem ser definidos objetivos realistas e não capacitistas. A leitura e a escrita podem ocupar maior centralidade, mas isso não impede experiências multimodais, contato com línguas de sinais de outros países e estudos interculturais. A ausência de diretrizes transfere decisões a cada professor, frequentemente sem formação. Almeida (2025) recomenda adaptação curricular, formação continuada e materiais acessíveis como condições de equidade.

A avaliação deve permitir demonstração do conhecimento em Libras quando o objeto avaliado não é o domínio do português. Em contrapartida, avaliações de português L2 precisam usar critérios transparentes, acompanhar desenvolvimento e distinguir desvios próprios da aprendizagem de segunda língua. Rubricas, portfólios, produções em diferentes gêneros e reescrita orientada oferecem informações mais ricas que correções exclusivamente normativas.

No ensino superior, o letramento acadêmico envolve resumos, projetos, artigos e defesas. Fernandes e Moreira (2017) defendem ações institucionais que promovam acesso e produção em Libras e português escrito. A política de permanência deve incluir revisão linguística formativa, tradução de textos para Libras quando viável, glossários terminológicos e reconhecimento de trabalhos em vídeo. Tais medidas não eliminam o aprendizado do português; criam pontes para que ele se desenvolva associado à produção de conhecimento.

As tecnologias digitais podem ampliar acesso por meio de videoaulas, dicionários, corpora e ambientes de escrita colaborativa. Contudo, materiais sem janela adequada, legendas ou navegação acessível reproduzem exclusão. A avaliação de tecnologia deve considerar autoria surda, qualidade linguística e proteção de dados. A política de inovação deve estar subordinada aos direitos linguísticos, e não ao simples fornecimento de equipamentos.

A implementação das políticas linguísticas ocorre em um sistema federativo marcado por desigualdades. A União estabelece normas gerais e programas, enquanto estados e municípios organizam redes, contratam profissionais e mantêm escolas. Sem coordenação, a garantia da Libras varia conforme território e capacidade administrativa. É necessário estabelecer padrões nacionais mínimos e permitir soluções locais construídas com participação comunitária. Indicadores públicos devem informar número de estudantes,

profissionais, escolas e classes bilíngues, evitando que a invisibilidade estatística dificulte planejamento.

O financiamento precisa considerar custos específicos: transporte para polos, turmas com densidade linguística adequada, contratação de profissionais, produção audiovisual, tecnologia e formação. Tratar todos os estudantes por uma fórmula uniforme pode perpetuar desigualdades. Equidade exige investimento diferenciado para assegurar condições comparáveis de participação. A ausência de recursos transforma o direito em promessa e responsabiliza a escola por decisões tomadas sem suporte.

Barros (2022) alerta que documentos oficiais podem coexistir com marginalização cotidiana. Por isso, monitoramento não deve verificar apenas matrícula ou existência formal de intérprete. Deve observar proficiência, estabilidade das equipes, língua efetivamente usada nas aulas, acesso a materiais e resultados definidos com a comunidade. Auditorias linguísticas escolares podem mapear quem usa Libras, em quais situações e com que qualidade.

A continuidade entre etapas é outro desafio. Crianças podem frequentar educação infantil com alguma estrutura bilíngue e depois ser transferidas para escolas sem pares ou profissionais. No ensino médio, a escassez tende a aumentar; no superior, serviços dependem de núcleos específicos. Políticas devem organizar trajetórias, não atendimentos isolados. A cooperação regional pode garantir

continuidade e evitar interrupções que comprometem desenvolvimento.

Witchs (2021) mostra que a vulnerabilidade é mantida quando a política condiciona participação ao desempenho na língua hegemônica. A superação dessa condição requer ampliar domínios sociais da Libras: educação, saúde, justiça, cultura e informação pública. A escola não pode criar sozinha uma comunidade linguística sustentável se outros serviços permanecem inacessíveis. Políticas educacionais precisam dialogar com políticas de tradução, mídia e atendimento público.

A expansão da educação bilíngue após a Lei nº 14.191/2021 exige regulamentação cuidadosa. Critérios de credenciamento devem avaliar projeto pedagógico, profissionais, currículo, participação e resultados. Ao mesmo tempo, exigências burocráticas não podem impedir iniciativas comunitárias ou municípios pequenos de construir soluções. Apoio técnico e financeiro deve acompanhar a regulação.

Outro risco é a apropriação superficial da terminologia. Instituições podem acrescentar a palavra bilíngue ao nome sem alterar língua de instrução e currículo. A comunidade acadêmica e as organizações surdas precisam desenvolver parâmetros verificáveis. Entre eles: Libras como língua cotidiana de ensino; português escrito como L2; acesso precoce; profissionais proficientes; presença de adultos surdos; materiais adequados; e governança participativa.

As políticas também devem responder a mudanças tecnológicas. Tradução remota, inteligência artificial e reconhecimento de sinais oferecem possibilidades, mas não substituem profissionais e podem apresentar erros linguísticos. A adoção requer avaliação ética, transparência e participação de usuários surdos. Soluções automatizadas não devem ser usadas para justificar redução de equipes ou coleta indiscriminada de vídeos biométricos.

Por fim, é necessário fortalecer pesquisa longitudinal. Muitos estudos descrevem experiências ou analisam documentos, mas ainda são insuficientes dados nacionais sobre aquisição da Libras, desenvolvimento do português L2, permanência e trajetórias profissionais. Parcerias entre redes, universidades e associações podem produzir evidências sem transformar estudantes em objetos passivos. A pesquisa deve devolver resultados às comunidades e apoiar decisões locais.

A consolidação de uma política linguística democrática depende de reconhecer que conflito não é falha, mas parte da disputa legítima por sentidos. Educação especial, inclusão e educação bilíngue não precisam ser categorias mutuamente excludentes; devem ser articuladas a partir do direito à língua e da participação. O critério principal é se a política amplia capacidades, relações e escolhas dos sujeitos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise evidenciou que as políticas linguísticas para a educação de surdos no Brasil foram profundamente transformadas pelo reconhecimento da Libras e pela atuação do movimento surdo. A Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, o PNE e a Lei nº 14.191/2021 constituem marcos de um percurso que deslocou a língua de sinais da proibição e da marginalidade para uma posição jurídica central. Essa transformação, entretanto, permanece incompleta enquanto a Libras não organiza efetivamente os ambientes de aquisição, o currículo, à docência e a participação escolar.

Os estudos examinados convergem na crítica à inclusão reduzida à matrícula e à presença de intérprete. Educação bilíngue pressupõe acesso precoce à Libras, convivência com pares e adultos surdos, ensino direto, professores proficientes, materiais visuais e língua portuguesa escrita como segunda língua. O intérprete exerce função indispensável em muitos contextos, mas não substitui professor, comunidade linguística ou projeto pedagógico. A qualidade deve ser avaliada pelas funções reais das línguas, não pela denominação da instituição.

Também se constatou que políticas educacionais são sempre políticas linguísticas. A distribuição de estudantes, a contratação de profissionais, a escolha de materiais e a forma de avaliação regulam a circulação das línguas. Quando essas decisões são formuladas sem

análise linguística, o português mantém-se como norma invisível e a Libras torna-se adaptação. O planejamento precisa ser intersetorial, federativo e acompanhado de financiamento, formação e indicadores públicos.

O movimento surdo demonstrou capacidade de produzir conhecimento, formular propostas e alterar a legislação. Sua participação não pode ser limitada a consultas posteriores. Deve integrar gestão, currículo, formação, pesquisa e avaliação. A presença de profissionais e pesquisadores surdos fortalece a legitimidade das políticas e reduz o risco de decisões paternalistas. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer a diversidade interna e garantir que o direito à Libras amplie escolhas individuais.

Os desafios atuais concentram-se na implementação da modalidade bilíngue prevista na LDB. Estados e municípios precisam criar soluções compatíveis com seus territórios, sem renunciar a padrões mínimos: Libras como língua de instrução, português escrito como L2, profissionais qualificados, currículo visual e governança participativa. Polos regionais e cooperação podem responder à dispersão demográfica, desde que preservem vínculos e interação presencial.

Conclui-se que o reconhecimento normativo representa condição necessária, mas não suficiente, para a justiça linguística. A efetivação depende da transformação das instituições e das relações de

poder entre as línguas. Uma política educacional comprometida com os direitos dos surdos deve assegurar não somente acesso à escola, mas possibilidade de aprender, produzir conhecimento, construir identidade e participar da sociedade em Libras. Nesse horizonte, educação bilíngue e inclusão deixam de ser projetos concorrentes e passam a compor um mesmo compromisso democrático com igualdade, diferença e cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Matheus Lucas de. BNCC e o silêncio da inclusão: políticas linguísticas, educação de surdos e ensino de língua inglesa. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 22-42, 2025. DOI: 10.5433/1519-5392.2025v25n2p22-42. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51679. Acesso em: 22 ago. 2026.

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. Políticas de educação inclusiva para surdos: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 23, n. 2, 2022. DOI: 10.5007/1984-8420.2022.e83310. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/83587. Acesso em: 18 ago. 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: 30 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: 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 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 5 ago. 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: 12 ago. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 2, p. 71-92, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37229. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjjd3FLxpJ/. Acesso em: 21 jul. 2026.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230027, 2018. DOI: 10.1590/S1413-24782018230027. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rDd6XLCGGxTKNKC3Y5mZcJJ/. Acesso em: 2 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 3, p. 127-150, 2017. DOI: 10.1590/0104-4060.51048. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXKjd3KcYQ384gp/. Acesso em: 11 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/. Acesso em: 24 jul. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/. Acesso em: 29 jul. 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, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVNKz/. Acesso em: 1 ago. 2026.

MEDEIROS, Jonatas Rodrigues; SANTOS, Silvana Aguiar dos; SANTOS, Edvaldo. O que a poesia surda periférica sinaliza para as políticas linguísticas direcionadas às comunidades surdas? **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 18, n. 4, p. 6952-6969, 2021. DOI: 10.5007/1984-8412.2021.e81229. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/81229. Acesso em: 16 ago. 2026.

MORAES, Violeta Porto et al. Em defesa de escolas bilíngues de surdos: interlocuções dos movimentos de resistência em Portugal e Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 30, e0136, p. 1-16, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/5xpbkWyf6mLYWV9wnp7xqMS/. Acesso em: 20 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: 10.1590/1980-6248-2018-0089. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/. Acesso em: 8 ago. 2026.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional,** São Paulo, v. 22, número especial, p. 49-56, 2018. DOI: 10.1590/2175-3539/2018/044. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/YTSHs8G4rBGhssBgDqCPkTc/. Acesso em: 14 ago. 2026.

MÜLLER, Janete Inês; STÜRMER, Ingrid Ertel; KARNOPP, Lodenir Becker; THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue para surdos: interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. Nonada**: Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 2, n. 21, p. 1-15, 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451671022. Acesso em: 26 jul. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Cadernos**

CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/T55NhKLDWBBWnZvNCTJ5Qqk/. Acesso em: 23 jul. 2026.

REIS, Flaviane; LIMA, Marisa Dias. Educação bilíngue de surdos na LDB: uma nova conquista do movimento surdo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 761-780, 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i4.8670061. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8670061. Acesso em: 19 ago. 2026.

RIBEIRO, Gilmara dos Reis; BERTONHA, Giovanna; CASTRO, Juliana Nagaoka. Política linguística voltada para surdos no Brasil: reflexões sobre os domínios familiar e escolar. **Revista Gatilho**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 211-230, 2020. DOI: 10.34019/1808-9461.2020.v18.27635. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/gatilho/article/view/27635. Acesso em: 27 jul. 2026.

SANTOS, Angela Nediane dos; COELHO, Orquídea Manuela Braga e Soares; KLEIN, Madalena. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 215-228, 2017. DOI: 10.1590/S1517-9702201608148639. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/SQyrMgbnGNbcCTZkgdLkSDn/. Acesso em: 4 ago. 2026.

SILVEIRA, Luciane Cruz. A importância das políticas linguísticas para a difusão da Libras. **Revista Porto das Letras**, Porto Nacional, v. 6, n. 6, p. 313-327, 2020. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/9920. Acesso em: 9 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, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/9VHZBTPwBKYdpmdHCLZWwqz/. Acesso em: 6 ago. 2026.

WITCHS, Pedro Henrique. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 144-152, 2021. DOI: 10.1590/CC239651. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vSMv7BkhMg4ySzGpLqykDFr/. Acesso em: 13 ago. 2026.