

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: AVANÇOS E DESAFIOS ATUAIS

Priscilla Fonseca Cavalcante¹

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

<https://orcid.org/0000-0002-8474-2225>

RESUMO: O artigo analisa as políticas públicas voltadas à educação de surdos no Brasil, destacando avanços legais, institucionais e pedagógicos, bem como desafios ainda presentes na efetivação de uma educação bilíngue, inclusiva e linguisticamente acessível. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em legislações, documentos oficiais e produções científicas sobre Libras, educação especial, direitos linguísticos e educação bilíngue. O estudo considera marcos como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei Brasileira de Inclusão e a Lei nº 14.191/2021. Os resultados evidenciam que o reconhecimento da Libras, a regulamentação da atuação de tradutores e intérpretes e a inclusão da educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases representam conquistas relevantes. Contudo, permanecem limitações relacionadas à insuficiência de professores bilíngues, à formação inadequada das equipes escolares, à escassez de materiais acessíveis e à oferta desigual de escolas, classes e polos bilíngues. Também requer articulação entre União, estados, municípios, instituições educacionais e famílias surdas. Conclui-se que a consolidação dessas políticas exige financiamento permanente, formação inicial e continuada, participação efetiva da comunidade surda, produção de recursos pedagógicos em Libras e acompanhamento sistemático das ações implementadas, assegurando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Educação de surdos. Educação bilíngue.

PUBLIC POLICIES FOR DEAF EDUCATION IN BRAZIL: CURRENT ADVANCES AND CHALLENGES

ABSTRACT: This article analyzes public policies for the education of deaf people in Brazil, highlighting legal, institutional, and pedagogical advances, as well as challenges affecting the implementation of bilingual, inclusive, and linguistically accessible education. This qualitative study is based on bibliographic and documentary research, supported by legislation, official documents, and scientific publications on Brazilian Sign Language, special education,

linguistic rights, and bilingual education. The analysis considers milestones such as Law No. 10,436/2002, Decree No. 5,626/2005, the Brazilian Inclusion Law, and Law No. 14,191/2021. The results show that recognizing Brazilian Sign Language, regulating translators and interpreters, and including bilingual education in the National Education Guidelines and Framework Law represent achievements. However, limitations remain regarding the shortage of bilingual teachers, inadequate training of school teams, insufficient accessible materials, and unequal provision of bilingual schools, classes, and centers. Effective implementation also requires coordination among federal, state, and municipal governments, educational institutions, deaf communities, and families. It is concluded that consolidating these policies demands permanent funding, initial and continuing professional education, participation of the deaf community, production of pedagogical resources in Brazilian Sign Language, and systematic monitoring of implemented actions, ensuring Brazilian Sign Language as the first language and written Portuguese as the second language.

KEY-WORDS: Public policies. Deaf education. Bilingual education.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil constitui um campo historicamente marcado por disputas políticas, pedagógicas, linguísticas e culturais. Durante um longo período, as políticas educacionais destinadas às pessoas surdas foram fundamentadas em concepções clínicas da surdez, nas quais a diferença linguística era interpretada predominantemente como deficiência a ser corrigida. Essa compreensão favoreceu práticas centradas na oralização, na reabilitação da fala e na aproximação do sujeito surdo aos padrões comunicacionais da maioria ouvinte, frequentemente restringindo o uso das línguas de sinais nos espaços educacionais. Como consequência, gerações de estudantes surdos enfrentaram barreiras comunicacionais, linguísticas e curriculares que comprometeram o acesso ao conhecimento, a permanência escolar e a participação autônoma nos processos de ensino e aprendizagem.

A interdição histórica das línguas de sinais não representou somente a proibição de um recurso comunicacional. Tratou-se de uma forma de silenciamento linguístico e cultural que afastou as pessoas surdas das decisões referentes à própria educação. Ao recuperar os efeitos produzidos por esse processo, Lane observa que, durante muito tempo, “em nenhum lugar é oportunizado aos surdos exercer influência significativa na educação das crianças surdas” (Lane, 1984, p. 377 *apud* Fernandes; Moreira, 2014, p. 54). A citação evidencia que a marginalização educacional das pessoas surdas esteve associada não apenas à ausência de acessibilidade, mas também à exclusão desses sujeitos dos espaços políticos nos quais eram definidos os modelos, métodos, currículos e objetivos de sua escolarização.

A partir das últimas décadas do século XX, especialmente durante os anos de 1990, esse cenário passou a ser questionado de modo mais sistemático pelo movimento social surdo, por pesquisadores, familiares e profissionais envolvidos com a educação de surdos. As mobilizações desse período contribuíram para ampliar os debates sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras, as identidades surdas, a cultura visual, o bilinguismo e as consequências educacionais das concepções clínicas e socioantropológicas da surdez. Fernandes e Moreira (2014, p. 52) identificam a década de 1990 como um marco da insurgência dos movimentos surdos brasileiros, momento em que se fortaleceram as reivindicações por reconhecimento linguístico, participação política e organização de uma educação bilíngue fundamentada nas especificidades dos estudantes surdos.

Nesse processo, a comunidade surda deixou de ocupar exclusivamente a posição de destinatária das políticas públicas e passou a reivindicar o direito de participar de sua formulação, implementação e avaliação. A defesa da escola bilíngue, da Libras como língua de instrução, da presença de professores surdos e do ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua tornou-se uma das principais pautas do movimento. Campello e Rezende (2014, p. 71-72) demonstram que a trajetória de luta em defesa das escolas bilíngues se intensificou diante da possibilidade de fechamento de instituições historicamente importantes, mobilizando pessoas surdas de diferentes regiões do país. Desse modo, os avanços normativos observados nas últimas décadas não podem ser compreendidos como concessões espontâneas do poder público, mas como resultados de reivindicações coletivas, enfrentamentos políticos e participação social organizada.

Um dos principais marcos desse percurso foi a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. A aprovação dessa legislação representou uma mudança significativa na forma como o Estado brasileiro passou a reconhecer a língua de sinais e seus usuários. Rocha e Pasian (2023, p. 3) esclarecem que o processo legislativo que resultou na Lei de Libras teve início formal em 1996, embora as articulações entre a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos e outros representantes da comunidade surda já estivessem em desenvolvimento desde 1993. Portanto, a Lei nº 10.436/2002 deve ser compreendida como produto de uma longa mobilização social pela oficialização da Libras e pelo reconhecimento dos direitos linguísticos das pessoas surdas.

A regulamentação da Lei de Libras pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, ampliou os fundamentos jurídicos das políticas educacionais direcionadas a essa população. O decreto estabeleceu medidas relacionadas à inclusão da Libras nos cursos de formação de professores, à formação de docentes e instrutores de Libras, à atuação de tradutores e intérpretes, à garantia do acesso educacional e ao ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Também apresentou uma concepção de pessoa surda relacionada às experiências visuais e à manifestação cultural por meio da Libras. Nesse sentido, o reconhecimento legal da língua de sinais contribuiu para deslocar a discussão da surdez de uma perspectiva exclusivamente biomédica para uma abordagem que considera

sua dimensão linguística, educacional e cultural.

Os efeitos desses instrumentos legais foram significativos, sobretudo por conferirem maior visibilidade à Libras e possibilitarem sua presença em instituições escolares, universidades, concursos públicos, cursos de formação e diferentes serviços sociais. Ao analisar as duas décadas posteriores à aprovação da Lei de Libras, Rocha e Pasian (2023) identificam avanços no ingresso de estudantes surdos e com deficiência auditiva na educação básica e superior, bem como maior valorização da Libras em diversos espaços da sociedade. Entretanto, os autores também ressaltam que a participação desse público na educação brasileira ainda permanece distante de uma proporção efetiva quando comparada aos dados demográficos. Essa constatação demonstra que a ampliação das matrículas e a produção de dispositivos legais, embora relevantes, não asseguram isoladamente a equidade educacional.

Paralelamente ao reconhecimento da Libras, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, passou a orientar a escolarização do público da educação especial prioritariamente nas instituições comuns de ensino. Essa política produziu avanços relacionados ao direito de matrícula, ao combate à segregação institucional e à oferta do Atendimento Educacional Especializado. No entanto, sua aplicação à educação de surdos originou tensões relacionadas à centralidade da língua, ao espaço de escolarização e à concepção de educação bilíngue. A matrícula do estudante surdo em uma classe comum, por si só, não assegura que a Libras seja utilizada como língua de instrução, interação, produção de conhecimentos e participação social.

A contradição entre a inclusão escolar formal e a garantia dos direitos linguísticos constitui um dos problemas centrais das políticas públicas para a educação de surdos. Prado afirma que “existe contradição entre a orientação das políticas públicas em incluir alunos surdos em turmas onde prevalece a Língua Portuguesa oral” (Prado, 2017, p. 81), enquanto a própria legislação determina o direito à educação bilíngue. Em muitos contextos, a inclusão foi reduzida à presença física do estudante surdo na classe comum e à disponibilização de um tradutor e intérprete de Libras, sem a transformação linguística, curricular e pedagógica da escola. Nesse modelo, o estudante pode estar matriculado e frequentar regularmente a instituição, mas continuar afastado das interações cotidianas, das discussões coletivas e de parte significativa dos conhecimentos escolares.

A simples presença do intérprete não substitui a responsabilidade pedagógica do professor, não torna automaticamente a escola bilíngue e tampouco assegura a circulação social da Libras em todos os espaços institucionais. A educação bilíngue exige condições mais amplas, incluindo professores fluentes em Libras, profissionais surdos, currículos adequados, práticas fundamentadas na visualidade, materiais didáticos acessíveis e estratégias específicas para o ensino do português escrito como segunda língua. Além disso, pressupõe que a Libras não seja tratada somente como ferramenta de tradução ou recurso auxiliar de acessibilidade, mas como língua legítima de ensino, aprendizagem,

interação e produção cultural.

Essa diferenciação é relevante porque a acessibilidade comunicacional, apesar de indispensável, não contempla integralmente o direito linguístico-educacional dos estudantes surdos. Martins e Lopes (2024, p. 1-2) problematizam as políticas que reduzem a língua de sinais a um instrumento de acesso aos conteúdos produzidos originalmente em português. Para as autoras, é necessário ultrapassar uma compreensão restrita de acessibilidade e desenvolver uma política linguística educacional que reconheça a expressividade, a visualidade e a função constitutiva da Libras na formação dos sujeitos surdos. Assim, o direito de receber conteúdos interpretados não pode ser confundido com o direito de vivenciar um processo educacional estruturado desde sua origem em uma língua plenamente acessível.

Outra conquista decisiva foi alcançada com a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e reconheceu a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar. A legislação definiu essa modalidade como aquela oferecida em Libras, como primeira língua, e em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua, prevendo sua organização em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue. A alteração da LDB representou um avanço político e conceitual por conferir maior autonomia normativa à educação bilíngue de surdos, diferenciando-a de medidas pontuais de atendimento especializado.

Ferreira e Chahini (2024, p. 1-4) destacam que o reconhecimento dessa modalidade resultou de reivindicações sociais e políticas que buscavam uma escolarização mais equitativa. As autoras também observam que resultados pouco satisfatórios no modelo de inclusão então predominante fortaleceram a demanda por escolas, salas e polos bilíngues. Entretanto, a incorporação da educação bilíngue à LDB não elimina automaticamente as dificuldades históricas. Sua implementação depende da regulamentação pelos sistemas de ensino, do planejamento público, da destinação de recursos financeiros, da formação de profissionais, da elaboração de currículos e da criação de estruturas compatíveis com as necessidades linguísticas dos estudantes.

A distância entre o direito instituído e sua realização concreta permanece como um dos maiores desafios atuais. Barros (2022, p. 41) identifica uma lacuna entre o conteúdo das leis e a realidade escolar vivenciada pelos estudantes surdos, apontando o despreparo de professores e de parte significativa da comunidade escolar. Essa lacuna revela que a institucionalização de direitos não é suficiente quando não vem acompanhada de condições materiais, profissionais e pedagógicas. Em municípios menores, regiões rurais, comunidades afastadas dos centros urbanos e redes com número reduzido de estudantes surdos, os obstáculos podem ser ainda mais intensos, envolvendo a inexistência de escolas ou classes bilíngues, a rotatividade de intérpretes e a ausência de profissionais com formação específica.

A formação docente, nesse contexto, constitui dimensão estruturante das políticas públicas. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura representou uma conquista importante, mas não garante, isoladamente, que o futuro professor desenvolva fluência linguística ou conhecimentos aprofundados sobre cultura surda, educação bilíngue, pedagogia visual e ensino de português como segunda língua. Muttão e Lodi (2018, p. 53) constataam que as especificidades da educação de surdos não têm sido suficientemente contempladas na formação inicial, que frequentemente restringe a preparação docente a uma disciplina introdutória de Libras. Essa insuficiência transfere aos próprios profissionais a responsabilidade de buscar formação continuada e produz desigualdades na qualidade do atendimento oferecido pelas diferentes redes escolares.

Além da formação, permanecem desafios relacionados à produção de materiais bilíngues, à avaliação da aprendizagem, à organização curricular, à participação das famílias, ao acesso precoce das crianças surdas à Libras e à oferta de profissionais qualificados. Muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais e chegam à escola sem uma língua plenamente consolidada. Quando a instituição também não oferece um ambiente linguístico acessível, amplia-se o risco de atraso no desenvolvimento da linguagem, de dificuldades na apropriação dos conteúdos escolares e de isolamento social. Por essa razão, as políticas educacionais precisam articular-se às políticas de saúde, assistência social, cultura e formação familiar, assegurando o contato com a Libras desde os primeiros anos de vida.

A análise das políticas públicas para a educação de surdos requer, portanto, uma abordagem que não se limite à enumeração das leis existentes. É necessário investigar os processos de implementação, as disputas conceituais, as condições de financiamento, a capacidade administrativa dos sistemas de ensino e os efeitos concretos das ações estatais sobre a trajetória dos estudantes. Rodrigues e Beer (2016, p. 661) enfatizam que os direitos humanos linguísticos são fundamentais para o exercício dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Sob essa perspectiva, a negação ou a oferta insuficiente da Libras não constitui apenas um problema metodológico, mas uma violação que pode restringir o acesso à informação, à aprendizagem, à participação e à cidadania.

Diante dessas considerações, estabelece-se como problema de pesquisa a seguinte questão: em que medida os avanços legais e institucionais das políticas públicas brasileiras têm assegurado, na prática, o direito das pessoas surdas a uma educação bilíngue, linguisticamente acessível, culturalmente significativa e socialmente equitativa? Parte-se da compreensão de que o Brasil dispõe de um conjunto normativo relevante, mas ainda enfrenta dificuldades para transformar direitos formalmente reconhecidos em experiências educacionais efetivas, especialmente diante das desigualdades regionais, da descontinuidade administrativa e da insuficiência de profissionais especializados.

O objetivo geral deste estudo consiste em analisar os avanços das políticas públicas destinadas à educação de surdos no Brasil e identificar os desafios atuais relacionados à implementação da educação bilíngue, à garantia dos direitos linguísticos e à participação da comunidade surda nas decisões educacionais. De maneira específica, busca-se examinar os principais marcos legais; discutir as tensões entre inclusão escolar e educação bilíngue; analisar os obstáculos referentes à formação profissional e à organização dos sistemas de ensino; e refletir sobre as condições necessárias para o fortalecimento de políticas permanentes, participativas e comprometidas com a equidade.

Metodologicamente, o artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida mediante revisão bibliográfica e análise documental. O corpus é constituído por artigos científicos sobre políticas educacionais, educação bilíngue, direitos linguísticos e movimentos surdos, além de documentos normativos relacionados à educação das pessoas surdas no Brasil. A análise articula os avanços jurídicos às condições concretas de implementação, considerando que a efetividade de uma política pública não pode ser aferida apenas pela existência de leis, mas por sua capacidade de produzir acesso, aprendizagem, participação, autonomia e reconhecimento social.

O artigo encontra-se organizado em três partes principais. Após esta introdução, o referencial teórico examina o percurso histórico das políticas educacionais para surdos, o reconhecimento da Libras, a consolidação da educação bilíngue, as contradições do modelo inclusivo, a formação dos profissionais e os desafios contemporâneos de implementação. Por fim, as considerações finais retomam os resultados da discussão e apresentam reflexões sobre o fortalecimento de políticas públicas capazes de reconhecer a pessoa surda como sujeito de direitos linguísticos, culturais, educacionais e políticos.

REFERENCIAL TEORICO

A trajetória das políticas educacionais destinadas às pessoas surdas no Brasil deve ser compreendida à luz das transformações históricas ocorridas nas concepções de deficiência, linguagem, normalidade, cidadania e direito à educação. Esse percurso não se desenvolveu linearmente, mas foi constituído por avanços, retrocessos e disputas entre diferentes projetos educacionais. Em determinados períodos, prevaleceu uma compreensão clínica e corretiva da surdez, orientada pela tentativa de normalização do sujeito por meio da fala. Em outros momentos, sobretudo a partir do fortalecimento dos movimentos surdos e dos estudos linguísticos, consolidou-se uma perspectiva socioantropológica que reconhece as pessoas surdas como integrantes de uma comunidade linguística e cultural.

No Brasil, a institucionalização da educação de surdos remonta ao século XIX. A vinda do professor surdo francês Ernest Huet representou um acontecimento decisivo para o início da escolarização formal desse público. Em 1855, Huet apresentou a Dom Pedro II uma proposta para a criação de uma instituição destinada à educação de pessoas surdas. As atividades começaram em 1856 e, no ano seguinte, foi oficialmente inaugurado o

Imperial Instituto de Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos — INES. A instituição tornou-se uma referência nacional, não apenas por sua atuação educacional, mas também pela formação de profissionais e pela circulação da língua de sinais entre estudantes oriundos de diferentes regiões brasileiras (Pietzak; Pires, 2023, p. 51).

Apesar dessa experiência inicial ter contado com a atuação de um professor surdo e com o emprego de sinais no processo educativo, as orientações pedagógicas foram profundamente modificadas após o Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão, em 1880. Nesse evento, uma maioria de educadores ouvintes aprovou resoluções favoráveis ao chamado método oral puro, recomendando a exclusão das línguas de sinais das instituições escolares. A reduzida participação de pessoas surdas nesse processo demonstra que decisões com consequências profundas sobre suas vidas foram tomadas sem que elas tivessem participação política efetiva.

Fernandes e Moreira (2014, p. 53) ressaltam que, entre os 164 participantes do Congresso de Milão, apenas dois eram surdos. Entre as resoluções aprovadas, destacavam-se a imposição do oralismo como principal método de instrução e o afastamento dos professores surdos das escolas. O Congresso tornou-se, assim, símbolo de um período no qual a educação das pessoas surdas passou a ser planejada predominantemente por ouvintes, desconsiderando-se a reivindicação de educadores surdos de que a aprendizagem deveria ocorrer por meio da língua de sinais.

O oralismo fundamentava-se em uma concepção clínica da surdez. Nessa perspectiva, a ausência ou redução da audição era compreendida como uma deficiência a ser corrigida por práticas de treinamento auditivo, leitura labial e desenvolvimento da fala. O sucesso educacional era frequentemente medido pela capacidade do estudante de aproximar-se do comportamento linguístico das pessoas ouvintes. Os conhecimentos escolares, a formação cultural e a participação social ficavam subordinados ao processo de reabilitação. Conforme Mesquita (2018, p. 257), essa filosofia tinha como objetivo integrar o sujeito surdo à comunidade ouvinte mediante sua normalização, utilizando metodologias de oralização que, durante décadas, foram apresentadas como caminho predominante para sua escolarização.

As decisões do Congresso de Milão produziram consequências que ultrapassaram os limites da escola. A proibição da língua de sinais afetou os processos de identificação cultural, a formação de comunidades linguísticas, a presença de professores surdos e o acesso das crianças a uma língua plenamente acessível. Fernandes e Moreira recuperam o diagnóstico formulado por Harlan Lane sobre o longo período de silenciamento político e educacional imposto às comunidades surdas:

Agora, cem anos depois, as águas parecem refluir ligeiramente em alguns estados norte-americanos, na Dinamarca e na Suécia, na França, o que permite um vislumbre de algumas agitações preliminares de vida: aqui, vemos as mãos de um intérprete em movimento; lá, uma atriz surda sinaliza; em outro lugar, um professor sinaliza em sua sala de aula. Ainda assim, em lugar nenhum, há comunidades sinalizando a exemplo do estatuto de outras minorias linguísticas, em nenhum lugar é oportunizado aos surdos exercer influência significativa na educação das crianças surdas, em nenhum lugar surdos são capazes de concluir a educação básica em números substanciais, em nenhum lugar a política nacional implementa o que os ideais nacionais exigem: a autorrealização para os surdos como para todos os outros cidadãos (Lane, 1984, p. 377 *apud* Fernandes; Moreira, 2014, p. 54).

A análise de Lane evidencia que a exclusão linguística estava associada à exclusão política. Não se tratava apenas de impedir o uso de uma forma de comunicação, mas de retirar das pessoas surdas o direito de influenciar as instituições, as práticas pedagógicas e as políticas que determinavam sua escolarização. A ausência de profissionais surdos e a redução da língua de sinais ao espaço informal contribuíram para perpetuar o estereótipo de incapacidade intelectual e dependência social.

No contexto brasileiro da República Velha, ampliaram-se as instituições especializadas e as iniciativas relacionadas à chamada educação especial. Entretanto, essas ações permaneceram vinculadas a concepções assistencialistas, terapêuticas e segregadoras. A educação das pessoas com deficiência era frequentemente oferecida por instituições filantrópicas ou especializadas, paralelamente ao sistema educacional comum. O acesso era limitado, sobretudo para quem vivia longe dos centros urbanos.

Durante o período democrático compreendido entre 1946 e 1964, alguns acontecimentos nacionais e internacionais contribuíram para o reconhecimento da educação como direito. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, afirmou a educação como direito de todos. Em 1957, instituiu-se a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, que tinha como objetivo promover medidas de educação e assistência em âmbito nacional. No mesmo período, o antigo Instituto Imperial passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos, retirando-se da nomenclatura oficial o termo “*mudo*”, inadequadamente associado às pessoas surdas (Pietzak; Pires, 2023, p. 51-52).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/1961, mencionava a chamada “educação de excepcionais”, indicando a responsabilidade do poder público. Todavia, a formulação legal ainda não constituía uma política capaz de garantir escolarização universal, acessibilidade linguística ou formação específica de professores. A aplicação do direito permanecia limitada pela baixa oferta de instituições, pela centralização dos serviços e pela predominância de modelos clínicos.

Em 1973, durante a ditadura militar, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial — CENESP, considerado o primeiro órgão federal diretamente responsável pela formulação e acompanhamento das políticas de educação especial. Embora sua criação tenha representado uma forma de institucionalização estatal, as políticas do período continuaram privilegiando instituições especializadas e iniciativas privadas. A educação das pessoas surdas ainda era tratada dentro de uma categoria ampla de deficiência, sem que sua diferença linguística ocupasse posição central.

Entre as décadas de 1960 e 1980, o fracasso acadêmico associado ao oralismo favoreceu o desenvolvimento da Comunicação Total. Essa orientação admitia o uso combinado de fala, leitura labial, gestos, sinais, escrita e outros recursos. Embora tenha ampliado as possibilidades de comunicação, frequentemente empregava os sinais subordinados à estrutura da língua oral, produzindo sistemas bimodais que não respeitavam integralmente a gramática das línguas de sinais. A língua de sinais era utilizada como suporte para o português, e não necessariamente reconhecida como língua de instrução e produção de conhecimentos.

O bilinguismo fortaleceu-se com o avanço das pesquisas linguísticas que demonstraram que as línguas de sinais possuem estrutura gramatical própria e todos os elementos necessários à constituição de uma língua natural. Mesquita (2018, p. 258) observa que as pesquisas desenvolvidas por William Stokoe e, posteriormente, por pesquisadores brasileiros contribuíram para o reconhecimento científico das línguas de sinais. Esse processo alterou os fundamentos das reivindicações políticas, pois a língua de sinais deixou de ser apresentada como código auxiliar e passou a ser reconhecida como língua legítima de uma comunidade.

A redemocratização brasileira, os debates constitucionais e o fortalecimento dos movimentos sociais criaram condições para uma nova fase. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, além de assegurar igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Entretanto, a aplicação desse princípio às pessoas surdas exigia reconhecer que a igualdade formal não seria suficiente. A garantia do direito educacional dependeria da adoção de medidas linguísticas, pedagógicas e institucionais capazes de atender às diferenças.

Na década de 1990, os movimentos surdos brasileiros adquiriram maior força. Intensificaram-se os debates sobre identidade, cultura, bilinguismo e direitos linguísticos. Fernandes e Moreira (2014, p. 52) consideram esse período um marco da insurgência política e acadêmica dos Estudos Surdos no país. Ativistas surdos, familiares, profissionais e pesquisadores passaram a questionar a hegemonia clínica, reivindicando o direito à Libras, à participação política e a uma educação organizada de acordo com as experiências visuais e culturais das pessoas surdas.

A partir desse contexto, as políticas educacionais deixaram progressivamente de tratar a pessoa surda apenas como alguém que deveria receber atendimento especializado. Passaram a ser pressionadas a reconhecer um sujeito pertencente a uma comunidade linguística, titular de direitos específicos e capaz de participar das decisões sobre sua educação. Essa mudança conceitual abriu caminho para a Lei nº 10.436/2002, para o Decreto nº 5.626/2005 e, posteriormente, para a inclusão da educação bilíngue de surdos como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais representou uma inflexão na história das políticas públicas voltadas às pessoas surdas. A promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, não se limitou à autorização do uso de uma forma de comunicação. A legislação conferiu legitimidade estatal a uma língua que já existia nas relações sociais das comunidades surdas, mas que permanecia historicamente submetida a processos de repressão, desvalorização e invisibilização institucional.

Rocha e Pasian (2023, p. 3) explicam que a tramitação política que resultou na Lei de Libras começou formalmente em 1996, com a apresentação de um projeto legislativo no Senado Federal. Entretanto, as articulações da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos e de representantes da comunidade surda haviam começado anteriormente. Desde 1993, essas entidades apresentavam ao poder público a demanda pela oficialização da Libras. A lei deve, portanto, ser interpretada como resultado de mobilização coletiva, e não como iniciativa unilateral do Estado.

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, definindo-a como sistema linguístico de natureza visual-motora e estrutura gramatical própria. Essa definição teve grande relevância política e científica, pois contrariou interpretações que reduziam os sinais a gestos improvisados, mímica ou representação incompleta da Língua Portuguesa.

O conceito jurídico foi expresso nos seguintes termos:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais — Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (Brasil, 2002 *apud* Barros, 2022, p. 35).

A formulação legal reconhece a dimensão coletiva e histórica da Libras. A língua não pertence individualmente a uma pessoa nem deriva de uma adaptação do português. Ela foi produzida, transformada e transmitida por comunidades surdas brasileiras. Essa perspectiva desloca a surdez do campo exclusivamente clínico para os campos linguístico, cultural e político.

A Lei de Libras determinou medidas para sua difusão e estabeleceu a inclusão do ensino da língua em cursos relacionados à formação de professores, à educação especial e à Fonoaudiologia. Também afirmou que a Libras não poderia substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Esse dispositivo deve ser interpretado no interior de uma proposta bilíngue: a Libras ocupa a posição de primeira língua e língua de instrução, enquanto o português escrito deve ser ensinado como segunda língua.

A regulamentação promovida pelo Decreto nº 5.626/2005 ampliou substancialmente os efeitos educacionais da lei. O decreto estabeleceu orientações sobre formação de professores e instrutores de Libras, criação de cursos de Letras-Libras e Pedagogia Bilíngue, formação de tradutores e intérpretes, ensino do português escrito como segunda língua, acesso à saúde, avaliação diferenciada e organização de escolas ou classes bilíngues. Barros (2022, p. 35) ressalta que esse documento representou avanço significativo ao reconhecer o português escrito como segunda língua dos estudantes surdos e ao estabelecer medidas relacionadas à certificação e à formação dos profissionais responsáveis pela educação bilíngue.

O Decreto nº 5.626/2005 também apresentou uma definição de pessoa surda que ultrapassa a classificação audiológica. Em seu artigo 2º, considera pessoa surda aquela que, em razão da perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Libras. A definição demonstra que os direitos educacionais não podem ser determinados apenas pela medição clínica da audição, pois envolvem formas de linguagem, pertencimento e experiência cultural.

O reconhecimento de direitos linguísticos implica compreender que a língua é condição para a realização de outros direitos. Rodrigues e Beer (2016, p. 661) sustentam que os direitos humanos linguísticos são basilares para o exercício dos direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Uma pessoa que não recebe acesso a uma língua plena durante a infância pode enfrentar prejuízos na aprendizagem, na expressão do pensamento, na formação da identidade e na participação social.

A consolidação dos direitos linguísticos exige, entretanto, superar uma interpretação restrita da Libras como recurso de acessibilidade. Disponibilizar um intérprete ou traduzir ocasionalmente uma atividade não equivale à constituição de um ambiente linguístico bilíngue. A acessibilidade procura remover barreiras para que o estudante tenha contato com conteúdos organizados originalmente em português. O direito linguístico-educacional, por sua vez, pressupõe que a Libras seja língua de produção do currículo, da interação, da avaliação e da construção de saberes.

Martins e Lopes (2024, p. 10) problematizam políticas que instrumentalizam a Libras como uma “ponte” para o acesso ao português. Quando a língua de sinais é utilizada apenas para transmitir conteúdos formulados em outra língua, sua potência epistemológica e cultural é reduzida:

Mesmo em escolas com programas bilíngues, tendo pedagogos bilíngues, notamos a instrumentalização da Libras como suporte para o conteúdo originado pela língua portuguesa. Nota-se que a instrução escolar ainda é feita com foco no acesso à língua portuguesa e não no direito de produção de saber e apreensão do conteúdo em/pela Libras (Martins; Lopes, 2024, p. 10).

O reconhecimento efetivo da Libras exige a existência de espaços nos quais conhecimentos sejam formulados, debatidos e avaliados diretamente em língua de sinais. Isso inclui materiais originalmente produzidos em Libras, currículos orientados pela visualidade, participação de professores surdos, atividades culturais e possibilidade de circulação da língua em todas as dimensões da escola.

As autoras também diferenciam o direito de acesso do direito de uso da língua como finalidade em si mesma. Ao mobilizarem a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, destacam que as comunidades linguísticas devem participar das decisões sobre a presença de sua língua nos diferentes níveis de ensino. A Libras, portanto, não pode ser tratada apenas como adaptação para que o estudante se integre a uma estrutura monolíngue. Deve constituir parte da própria organização institucional da educação (Martins; Lopes, 2024, p. 11).

A consolidação dos direitos linguísticos também se expressou em medidas como o reconhecimento da profissão de tradutor e intérprete de Libras, a ampliação dos cursos superiores na área, a tradução de avaliações nacionais e a inserção da Libras em espaços públicos. Rocha e Pasian (2023, p. 5) mencionam que a oferta do Exame Nacional do Ensino Médio em Libras representa uma mudança relevante no reconhecimento das especificidades linguísticas. Ainda assim, medidas de tradução não substituem a necessidade de uma formação escolar bilíngue desde a infância.

Desse modo, a consolidação dos direitos linguísticos depende de uma articulação entre reconhecimento jurídico, financiamento, formação profissional, oferta de serviços e participação da comunidade surda. A legislação constitui condição necessária, mas não suficiente. A efetividade do direito exige que a Libras esteja presente como língua viva em todas as etapas da educação e não apenas em momentos específicos de interpretação ou atendimento especializado.

A educação bilíngue de surdos fundamenta-se no reconhecimento da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Entretanto, essa definição não pode ser reduzida à simples presença de dois sistemas linguísticos em uma mesma instituição. Trata-se de uma proposta educacional que envolve relações de poder, organização curricular, identidade, cultura, formação profissional e participação política.

No bilinguismo destinado às pessoas surdas, as duas línguas possuem modalidades diferentes. A Libras organiza-se na modalidade visual-espacial, enquanto o português é utilizado principalmente em sua modalidade escrita. Quadros, citada por Mesquita (2018, p. 258), observa que esse contexto se distingue de outras situações bilíngues envolvendo duas línguas orais. Essa particularidade exige metodologias próprias e uma organização pedagógica que considere a experiência visual e os modos de aquisição linguística das pessoas surdas.

O Decreto nº 5.626/2005 foi o primeiro documento de abrangência nacional a detalhar de modo sistemático a organização da educação bilíngue, prevendo escolas e classes nas quais a Libras e a Língua Portuguesa escrita fossem línguas de instrução. A norma estabeleceu a necessidade de profissionais bilíngues e definiu responsabilidades relativas à formação docente, à tradução e interpretação e ao ensino do português como segunda língua.

Entretanto, a proposta prevista no decreto conviveu com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Essa política orientou a matrícula do público da educação especial em classes comuns, acompanhada do Atendimento Educacional Especializado. Para estudantes surdos, previa o ensino em Língua Portuguesa e em Libras, a oferta do português escrito como segunda língua, a presença do intérprete e o ensino de Libras aos demais estudantes. Thoma (2016, p. 760) observa que essa formulação passou a coexistir com as reivindicações do movimento surdo por escolas e classes bilíngues.

O debate revelou duas concepções distintas. Em uma delas, a educação bilíngue seria realizada na escola comum mediante serviços de interpretação, Atendimento Educacional Especializado e apoio complementar. Em outra, defendida por parcela expressiva da comunidade surda, o bilinguismo deveria constituir a estrutura principal da instituição, com circulação cotidiana da Libras, presença de pares surdos, professores bilíngues e currículo organizado visualmente.

A educação bilíngue não se caracteriza somente pelo fato de o estudante receber informações traduzidas. Conforme Geraldine e Garrutti (2026, p. 3-4), esse modelo envolve dimensões linguísticas, culturais, políticas e sociais. A matrícula em uma turma comum ou bilíngue precisa ser acompanhada por medidas que respeitem a identidade, a cultura e os modos de aprendizagem das crianças surdas. O professor necessita possuir fluência nas duas línguas e conhecimento das experiências culturais relacionadas à surdez.

A Lei nº 14.191/2021 alterou a LDB e instituiu a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar. A legislação definiu sua oferta em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua. Também previu escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns e polos de educação bilíngue, considerando as escolhas dos estudantes e de suas famílias.

Esse reconhecimento representou avanço conceitual e institucional. Antes da Lei nº 14.191/2021, a escolarização de surdos aparecia predominantemente subordinada à educação especial. Pietzak e Pires (2023) entendem que a nova lei oficializou a educação bilíngue como modalidade independente, consolidando uma reivindicação histórica das comunidades surdas. Os autores observam, contudo, que o bilinguismo somente se efetiva quando a Libras é utilizada como língua de instrução, e não apenas como apoio à comunicação (Pietzak; Pires, 2023, p. 61-62).

Ferreira e Chahini (2024, p. 1-3) destacam que a aprovação da nova modalidade resultou de reivindicações sociais e políticas intensificadas após 2009. Os resultados pouco satisfatórios da escolarização no modelo de inclusão predominante fortaleceram a demanda por escolas, salas e polos bilíngues. A Lei nº 14.191/2021 apresenta diretrizes relevantes, mas sua implementação requer regulamentação, planejamento e participação dos diferentes níveis de governo.

A oferta bilíngue deve iniciar desde a educação infantil, permitindo o acesso precoce à Libras. Muitas crianças surdas nascem em famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais. A escola pode constituir o primeiro espaço de encontro com usuários fluentes, adultos surdos e outras crianças surdas. Quando esse acesso ocorre tardiamente, aumentam os riscos de privação linguística e de prejuízos ao desenvolvimento cognitivo, emocional e social.

Em razão disso, uma política bilíngue precisa envolver as famílias. Cursos de Libras, orientação linguística, contato com adultos surdos e acompanhamento interdisciplinar são necessários para que a comunicação não fique restrita ao ambiente escolar. A política também deve respeitar a diversidade interna do público, incluindo surdos oralizados, surdocegos, pessoas com deficiências associadas, usuários de tecnologias auditivas e estudantes que iniciam o contato com a Libras em diferentes etapas da vida.

A educação bilíngue deve ser compreendida como política de Estado, e não como projeto provisório sujeito à substituição a cada mudança administrativa. Sua continuidade demanda financiamento estável, carreiras profissionais, concurso público, formação permanente, materiais didáticos, sistemas de avaliação e participação social. A mera previsão legislativa de escolas, classes ou polos não garante que esses espaços sejam linguisticamente bilíngues.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas para a educação de surdos no Brasil evidencia avanços significativos nas últimas décadas, especialmente com o reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002, sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 e a instituição da educação bilíngue de surdos como modalidade educacional pela Lei nº 14.191/2021. Esses marcos jurídicos contribuíram para ampliar a visibilidade das pessoas surdas, fortalecer

seus direitos linguísticos e consolidar a compreensão da Libras como língua de instrução, expressão cultural e produção de conhecimentos.

Entretanto, permanece uma distância considerável entre os direitos assegurados legalmente e sua efetivação no cotidiano escolar. A insuficiência de professores bilíngues, instrutores surdos, tradutores e intérpretes de Libras, materiais didáticos acessíveis e propostas adequadas ao ensino do português escrito como segunda língua ainda limita a qualidade da escolarização oferecida. Em muitos contextos, a inclusão permanece restrita à matrícula do estudante surdo na escola comum, sem que sejam garantidas condições linguísticas e pedagógicas efetivas de aprendizagem e participação.

Conclui-se que o fortalecimento da educação bilíngue de surdos depende de políticas públicas permanentes, financiamento adequado, formação profissional contínua e participação efetiva da comunidade surda nas decisões educacionais. Mais do que ampliar o acesso às instituições de ensino, torna-se necessário assegurar uma educação que reconheça a diferença linguística e cultural das pessoas surdas, promova sua autonomia e garanta igualdade de oportunidades em todas as etapas da formação escolar e acadêmica.

REFERÊNCIAS

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, p. 29-43, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e83310>.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 7 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 7 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, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais — Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, edição extra, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 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. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023**. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do profissional tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais — Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14704.htm. Acesso em: 7 jul. 2026.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de Língua Portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021>.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 71-92, 2014.

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.

FERREIRA, Ana Cristina de Assunção Xavier; CHAHINI, Thelma Helena Costa. Lei nº 14.191/2021 e suas proposições na/para educação de discentes surdos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 40, n. 1, e135476, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol40n12024.135476>.

GERALDES, Ana Clara; GARRUTTI, Érica Aparecida. Educação bilíngue de surdos: um estudo sobre a construção da identidade do professor bilíngue. **Eduser: Revista de Educação**, v. 18, n. 1, e202607, 2026. DOI: <https://doi.org/10.34620/eduser.v18i1.370>.

GONÇALVES, Jaciara Jorge; LEITE, Maria Clerya Alvino. A inclusão do aluno surdo no sistema de ensino: o que dizem os tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa?. **Revista Principia**, [S. l.], v. 1, n. 58, p. 69–85, 2021. DOI: 10.18265/1517-0306a2021id5666. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/5666>. Acesso em: 7 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10710, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980531410710>.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas públicas de inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623663861>.

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: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2018/044>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

PIETZAK, Julianne D. C.; PIRES, Rogério Sousa. Marcos legais e políticos da educação de surdos no Brasil. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 48, n. 93, p. 50-63, maio/ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v48i93.18659>.

PRADO, Rosana. Educação bilíngue de alunos surdos: as contradições entre políticas públicas de inclusão, legislação e afirmação da comunidade surda. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 80-98, jul./dez. 2017.

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, maio/ago. 2006.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; PASIAN, Mara Sílvia. A educação das pessoas surdas no Brasil: uma análise ao longo de 20 anos (2002-2022) após o reconhecimento da Lei de Libras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e40565, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469840565>.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661114>.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661087>.