

BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA ESCOLAR

Diego Alexandre Hackl¹

Doutorando em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

<https://orcid.org/0009-0007-8485-5047>

RESUMO: O presente artigo analisa os fundamentos e as condições de efetivação do bilinguismo na educação de surdos, considerando as relações entre as formulações teóricas, os direitos linguísticos e as práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Objetiva-se compreender como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como primeira língua dos estudantes surdos, e a língua portuguesa escrita, ensinada como segunda língua, devem organizar o currículo, a mediação pedagógica e os processos de avaliação. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter teórico-reflexivo, fundamentada em vinte artigos científicos sobre educação bilíngue, políticas linguísticas, formação docente, aquisição da linguagem e ensino de português para surdos. A análise evidencia que a educação bilíngue não se limita à presença de duas línguas na escola, pois exige ambientes de interação em Libras, profissionais qualificados, participação da comunidade surda, materiais acessíveis e metodologias coerentes com a visualidade. Os resultados também demonstram que, apesar dos avanços legais, permanecem distanciamentos entre a teoria e a prática, expressos na insuficiência de professores fluentes em Libras, na dependência excessiva do intérprete, na manutenção de métodos destinados aos ouvintes e na fragilidade do ensino de português como segunda língua. Conclui-se que a consolidação da educação bilíngue depende da reorganização institucional das escolas, do fortalecimento da formação inicial e continuada e da adoção de práticas que assegurem participação, aprendizagem, autonomia e respeito à identidade linguística e cultural dos estudantes surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação bilíngue. Libras. Surdez.

BILINGUALISM IN DEAF EDUCATION: BETWEEN THEORY AND SCHOOL PRACTICE

ABSTRACT: This article analyzes the foundations and conditions required for implementing bilingualism in deaf education, considering the relationships between theoretical formulations, linguistic rights, and practices developed in everyday school contexts. It aims to understand how Brazilian Sign Language (Libras), recognized as the first language of

deaf students, and written Portuguese, taught as a second language, should organize the curriculum, pedagogical mediation, and assessment processes. A qualitative bibliographical study with a theoretical and reflective approach was conducted based on twenty scientific articles addressing bilingual education, language policies, teacher education, language acquisition, and the teaching of Portuguese to deaf students. The analysis indicates that bilingual education cannot be limited to the presence of two languages at school, as it requires interaction environments in Libras, qualified professionals, participation of the deaf community, accessible materials, and methodologies consistent with visual learning experiences. The findings also demonstrate that, despite legal advances, significant gaps remain between theory and practice, including the insufficient number of teachers fluent in Libras, excessive dependence on sign language interpreters, the persistence of teaching methods designed for hearing students, and weaknesses in teaching Portuguese as a second language. It is concluded that consolidating bilingual education depends on the institutional reorganization of schools, the strengthening of initial and continuing teacher education, and the adoption of practices that ensure participation, learning, autonomy, and respect for the linguistic and cultural identity of deaf students.

KEY-WORDS: Bilingual education. Brazilian Sign Language. Deafness.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o bilinguismo na educação de surdos consolidou-se como um dos principais temas do debate educacional brasileiro, especialmente em razão do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do fortalecimento dos movimentos sociais surdos e da ampliação das pesquisas fundamentadas em uma concepção socioantropológica da surdez. Esse movimento possibilitou questionar propostas educacionais historicamente orientadas pela normalização, pela reabilitação da fala e pela centralidade da língua portuguesa oral, deslocando a discussão para o reconhecimento das pessoas surdas como integrantes de uma comunidade linguística e cultural. Nesse contexto, a educação bilíngue passou a ser defendida não apenas como uma abordagem metodológica, mas como um projeto educacional, político, linguístico e cultural comprometido com o direito de acesso ao conhecimento por meio da Libras e com a aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua.

A história da educação de surdos demonstra que as decisões relacionadas às línguas utilizadas na escola nunca foram neutras. Durante um longo período, as práticas educacionais foram organizadas com base no oralismo, que priorizava o desenvolvimento da fala, da leitura labial e do aproveitamento dos resíduos auditivos. A língua de sinais foi proibida ou utilizada de maneira secundária, como recurso auxiliar da comunicação oral. A partir da década de 1990, entretanto, os movimentos surdos brasileiros, acompanhados por pesquisadores, educadores e familiares, intensificaram as discussões sobre língua de sinais, cultura surda, identidade e educação bilíngue, reivindicando a superação do modelo

clínico-terapêutico e o reconhecimento dos surdos como sujeitos de direitos linguísticos (Fernandes; Moreira, 2014, p. 52-55).

A emergência dessa nova perspectiva está diretamente relacionada ao protagonismo da comunidade surda. As reivindicações por escolas bilíngues não surgiram exclusivamente das instituições governamentais ou das universidades, mas foram construídas pelas experiências de pessoas surdas que vivenciaram processos escolares marcados por barreiras comunicacionais, currículos reduzidos, ausência de interlocução em Libras e dificuldades de acesso aos conhecimentos científicos e culturais. Campello e Rezende (2014, p. 72-78) demonstram que a defesa das escolas bilíngues está vinculada à luta pelo direito de as crianças surdas adquirirem, desde a infância, uma identidade linguística constituída na convivência com a comunidade surda. Trata-se, portanto, de uma reivindicação que articula língua, cultura, educação, participação política e autonomia.

Nessa direção, o bilinguismo na educação de surdos não pode ser compreendido apenas como a presença de duas línguas no mesmo espaço escolar. A existência da Libras e da língua portuguesa dentro da escola não garante, por si só, uma educação efetivamente bilíngue. É necessário definir as funções pedagógicas, sociais e curriculares atribuídas a cada língua. A Libras deve constituir-se como primeira língua, língua de instrução, interação, comunicação e construção de conhecimentos, enquanto a língua portuguesa deve ser ensinada prioritariamente em sua modalidade escrita, mediante metodologias próprias de segunda língua. Fernandes e Moreira (2014, p. 57) explicam que a condição bilíngue dos surdos brasileiros decorre da identificação da comunidade surda com a Libras e, simultaneamente, da necessidade de utilização social da língua portuguesa, por ser esta a língua majoritária e oficial presente nas instituições sociais.

A primeira língua não corresponde necessariamente àquela adquirida cronologicamente antes de qualquer outra, mas à língua que desempenha funções fundamentais no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural do sujeito. No caso das crianças surdas, a Libras oferece uma modalidade linguística visualmente acessível e pode ser adquirida em interações naturais com interlocutores sinalizantes. A língua portuguesa escrita, por sua vez, deve ser ensinada a partir dos conhecimentos de mundo e de linguagem construídos na Libras. A experiência internacional analisada por Svartholm (2014, p. 35-36) demonstra que uma proposta bilíngue consistente se fundamenta na língua de sinais como base para o ensino da língua majoritária escrita, reconhecendo a acessibilidade visual da escrita e abandonando a expectativa de que a oralidade seja o principal meio de aprendizagem linguística.

Essa compreensão impede que a Libras seja tratada como simples ferramenta de apoio, conjunto de gestos, tradução complementar ou mecanismo destinado a facilitar a aprendizagem da língua portuguesa. Lodi (2013, p. 55-57) observa que uma concepção limitada de educação bilíngue pode manter a hegemonia do português mesmo quando a Libras está formalmente presente na escola. Isso acontece quando a língua de sinais

é utilizada somente pelo intérprete, no atendimento educacional especializado ou em momentos isolados, enquanto as aulas, os materiais didáticos, as avaliações e as interações institucionais permanecem integralmente organizados segundo a lógica da língua portuguesa. Nessas condições, há a convivência aparente de duas línguas, mas não existe igualdade de condições linguísticas nem reorganização efetiva do processo educacional.

A dimensão política é, assim, inseparável da discussão pedagógica. Skliar (1999 *apud* Vieira-Machado; Lopes, 2016, p. 646) adverte que pensar a educação bilíngue sem considerar seus aspectos políticos significa transformar a potência dos movimentos surdos em políticas meramente metodológicas e sistemáticas. Essa advertência é fundamental porque o bilinguismo envolve relações de poder entre uma língua majoritária, historicamente valorizada pelas instituições, e uma língua de sinais que, apesar de reconhecida juridicamente, ainda enfrenta processos de subordinação e invisibilidade. A educação bilíngue exige, portanto, uma transformação das relações linguísticas, das concepções de conhecimento e dos lugares ocupados pelas pessoas surdas nas decisões educacionais.

No Brasil, as reivindicações da comunidade surda produziram avanços jurídicos e institucionais importantes. O reconhecimento da Libras, a regulamentação da formação de professores, tradutores e intérpretes, a previsão de escolas e classes bilíngues e, mais recentemente, a inclusão da educação bilíngue de surdos como modalidade educacional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representam conquistas construídas ao longo de décadas de mobilização. A Lei nº 14.191/2021 fortaleceu o entendimento de que a educação bilíngue deve ser oferecida em Libras como primeira língua e em português escrito como segunda língua, podendo ser organizada em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue. Reis e Lima (2022, p. 766-778) consideram essa alteração legislativa uma conquista do movimento surdo, mas também reconhecem que sua efetivação requer a reorganização dos sistemas de ensino, a criação de espaços educacionais adequados e a formação de profissionais especializados.

A existência de uma legislação avançada, entretanto, não assegura automaticamente a modificação das práticas escolares. Entre o direito formalmente reconhecido e o cotidiano das escolas permanece um conjunto de tensões relacionadas à formação docente, à organização curricular, ao acesso precoce à Libras, ao ensino do português como segunda língua, à disponibilidade de materiais didáticos visuais e à participação da comunidade surda. O reconhecimento jurídico da Libras precisa ser acompanhado de condições concretas para que essa língua circule em todos os espaços escolares. Caso contrário, a educação bilíngue corre o risco de permanecer registrada nos documentos institucionais sem transformar as experiências educacionais dos estudantes.

Esse problema se evidencia nas escolas comuns que recebem alunos surdos e atribuem ao tradutor e intérprete de Libras toda a responsabilidade pela acessibilidade e pela aprendizagem. Embora esse profissional desempenhe uma função relevante, sua presença não substitui o planejamento do professor, não transforma automaticamente

o currículo e não garante a participação do estudante nas interações estabelecidas no ambiente escolar. Lacerda (2006, p. 175-176) constatou que a presença do intérprete não é suficiente para assegurar uma inclusão satisfatória, pois também são necessárias adequações curriculares, estratégias didáticas, conhecimentos sobre a surdez, domínio das especificidades linguísticas e uma definição clara das responsabilidades dos profissionais envolvidos. A ausência dessas condições pode produzir uma inclusão apenas física, na qual o aluno permanece matriculado e presente, mas encontra dificuldades para acompanhar as atividades, estabelecer relações e construir conhecimentos.

A distância entre os fundamentos teóricos e as práticas escolares também pode ser observada na permanência de atividades inspiradas em concepções oralistas ou na comunicação total, ainda que apresentadas sob a denominação de bilinguismo. Para Vieira e Molina, “o bilinguismo é muito mais do que a exposição a duas línguas” (2018, p. 19). As autoras identificaram atividades nas quais a Libras é reduzida ao alfabeto manual, os sinais são sobrepostos à estrutura da língua portuguesa e as imagens são utilizadas apenas para estabelecer correspondências entre palavras e objetos. Tais procedimentos não reconhecem a autonomia gramatical e discursiva das línguas envolvidas. Desse modo, mudanças terminológicas não significam necessariamente mudanças conceituais e pedagógicas, pois práticas produzidas por modelos anteriores continuam presentes em materiais, orientações e atividades que se apresentam como bilíngues (Vieira; Molina, 2018, p. 20).

A organização curricular constitui outro elemento decisivo para compreender essa relação entre teoria e prática. Uma escola não se torna bilíngue somente porque inclui Libras em sua matriz curricular ou oferece uma disciplina específica. É necessário que o projeto político-pedagógico reconheça a língua de sinais como estruturante do processo educacional, reorganizando os tempos, os espaços, os materiais, as metodologias e as avaliações. A pesquisa de Bueno e Silva (2020, p. 12-13) identificou, em uma escola bilíngue, a coexistência de um currículo apresentado teoricamente no projeto institucional e outro efetivado no cotidiano. Embora os professores desenvolvessem esforços para realizar adaptações e complementações, limitações relativas ao número de profissionais e à estrutura disponível dificultavam a concretização integral da proposta.

Essa constatação demonstra que a educação bilíngue não pode ser reduzida a uma adaptação de um currículo inicialmente elaborado para estudantes ouvintes. Um currículo bilíngue precisa considerar a visualidade, as experiências culturais surdas, a produção de conhecimentos em Libras, a presença de professores surdos e a participação da comunidade na gestão pedagógica. Deve também garantir que os componentes curriculares sejam ensinados diretamente em Libras, evitando que o estudante tenha acesso apenas a traduções posteriores ou a versões reduzidas dos conteúdos. A questão central não consiste somente em disponibilizar uma língua, mas em construir um ambiente linguístico no qual o estudante possa perguntar, argumentar, elaborar hipóteses, manifestar dúvidas e participar ativamente das práticas sociais de aprendizagem.

A formação docente ocupa posição estratégica nesse processo. A fluência em Libras é indispensável, mas não constitui isoladamente toda a formação necessária. O professor precisa compreender os fundamentos da educação bilíngue, as diferenças entre Libras e língua portuguesa, os processos de aquisição de primeira e segunda língua, a cultura surda, a pedagogia visual e as metodologias específicas de cada área do conhecimento. Kraemer, Lopes e Zilio (2020, p. 13-14) reconhecem os investimentos realizados na formação de professores, mas identificam a permanência de lacunas, entre elas a carência de professores surdos nas escolas, o número reduzido de profissionais que se consideram fluentes em Libras e a concentração de docentes surdos no ensino superior, especialmente no ensino de Libras para ouvintes, enquanto crianças surdas continuam encontrando dificuldades para adquirir sua primeira língua.

O ensino do português escrito também expressa de forma significativa a tensão entre teoria e prática. Durante muito tempo, os estudantes surdos foram submetidos a exercícios de cópia, repetição, memorização de palavras e treinamento de estruturas frasais descontextualizadas. Em uma perspectiva bilíngue, a aprendizagem da língua portuguesa deve ocorrer por meio de práticas discursivas de leitura e escrita, utilizando a Libras como base para a compreensão, a interpretação e a produção de sentidos. Pereira (2014, p. 147-149) argumenta que os conhecimentos de mundo e de linguagem construídos em Libras possibilitam aos estudantes surdos participar de práticas sociais que envolvem a escrita. O ensino deve privilegiar textos autênticos, diferentes gêneros discursivos, atividades de comparação entre as línguas e situações nas quais o aluno assuma progressivamente a autoria de suas produções.

Apesar dos desafios, experiências escolares demonstram que a educação bilíngue pode produzir resultados significativos quando a Libras ocupa efetivamente o lugar de mediação pedagógica. Em uma experiência de ensino de Ciências, a utilização da Libras, de pistas visuais, de experimentos e de atividades investigativas favoreceu a participação dos estudantes surdos na formulação de perguntas, na construção de hipóteses, na argumentação e na busca colaborativa por respostas. Os alunos assumiram uma posição de protagonismo e participaram ativamente da construção dos conhecimentos científicos, demonstrando que práticas bilíngues não significam simplificação curricular, mas criação de condições linguísticas e pedagógicas adequadas para o acesso aos mesmos conhecimentos escolares (Cunha; Miguel; Garrutti, 2022, p. 18-19).

Diante desse cenário, estabelece-se como problema central deste estudo a seguinte questão: em que medida os fundamentos teóricos, políticos e legais da educação bilíngue de surdos têm sido efetivamente incorporados às práticas escolares? A formulação desse problema parte do reconhecimento de que existe um conjunto consistente de conhecimentos científicos e dispositivos normativos sobre Libras, educação bilíngue, direitos linguísticos e formação docente, mas sua materialização permanece desigual nos diferentes contextos educacionais. A hipótese orientadora é que o principal desafio contemporâneo não se encontra somente no reconhecimento formal do bilinguismo, mas na transformação da

cultura escolar, do currículo, das metodologias, das avaliações e das relações institucionais.

O objetivo geral consiste em analisar as relações e as tensões entre os fundamentos teóricos da educação bilíngue de surdos e sua concretização nas práticas escolares. De maneira específica, busca-se compreender as concepções de bilinguismo presentes na educação de surdos; discutir a função da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua; examinar a contribuição das políticas educacionais e linguísticas; identificar os desafios relacionados à formação de professores e à organização curricular; e refletir sobre as condições necessárias para que o bilinguismo ultrapasse o plano discursivo e se efetive no cotidiano das escolas.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza analítico-interpretativa. O corpus teórico é constituído por produções científicas que discutem políticas linguísticas, direitos educacionais, formação docente, currículo, práticas pedagógicas, ensino de Libras e aprendizagem da língua portuguesa escrita. A análise será orientada pela interlocução entre os Estudos Surdos, a educação bilíngue e as pesquisas sobre práticas escolares, buscando identificar aproximações, contradições e lacunas entre aquilo que se encontra formulado teoricamente e aquilo que se materializa nos processos de escolarização.

A relevância do estudo justifica-se pela necessidade de superar compreensões superficiais segundo as quais a presença de um intérprete, de uma disciplina de Libras ou de atividades adaptadas seria suficiente para caracterizar uma educação como bilíngue. A efetivação desse projeto exige ambientes linguísticos acessíveis, professores qualificados, currículos construídos com a participação da comunidade surda, materiais adequados à experiência visual e práticas que reconheçam os estudantes como sujeitos capazes de produzir conhecimentos. Assim, discutir o bilinguismo entre a teoria e a prática escolar significa avaliar não somente a presença das línguas, mas as condições de participação, aprendizagem, desenvolvimento linguístico, autonomia e pertencimento proporcionadas às pessoas surdas.

REFERENCIAL TEORICO

A compreensão do bilinguismo na educação de surdos exige que se ultrapasse uma definição meramente quantitativa, segundo a qual seria bilíngue qualquer espaço em que duas línguas fossem ocasionalmente utilizadas. No campo da educação de surdos, a questão central não reside na soma entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa, mas nas funções atribuídas a cada língua, nas condições de sua aquisição, nas relações de poder que regulam seus usos e no modo como ambas organizam o acesso ao conhecimento. A perspectiva bilíngue parte do reconhecimento de que a surdez não pode ser reduzida a uma falta sensorial a ser compensada por procedimentos clínicos ou por treinamento da oralidade. Trata-se de compreender os sujeitos surdos como integrantes de uma minoria linguística e cultural cuja experiência se constitui prioritariamente pela

visualidade e por uma língua de modalidade visuoespacial. Nessa direção, o bilinguismo assume caráter linguístico, educacional, político e identitário, porque reposiciona a Libras como língua plena e desloca o português da função de medida exclusiva da inteligência e do desenvolvimento escolar (Fernandes; Moreira, 2014, p. 52–57; Thoma, 2016, p. 757–760).

Essa mudança de fundamento representa uma ruptura com a tradição oralista que marcou por longo período a escolarização dos surdos. Sob o paradigma oralista, a língua oral era tratada simultaneamente como finalidade terapêutica, meio de instrução e requisito de integração social, enquanto a língua de sinais era proibida, tolerada de forma marginal ou empregada como recurso auxiliar. O deslocamento para uma perspectiva socioantropológica não significa negar a possibilidade de determinados sujeitos utilizarem recursos da oralidade, mas rejeitar a imposição de uma única forma de existência linguística como condição para aprender. A educação bilíngue altera, portanto, o centro da ação escolar: em vez de organizar o currículo em torno da correção do corpo e da normalização da fala, deve organizar ambientes nos quais a comunicação, o ensino, a convivência e a produção cultural ocorram plenamente em Libras, sem excluir o direito de acesso sistemático ao português escrito como segunda língua (Vieira; Molina, 2018, p. 4–8; Nascimento; Costa, 2014, p. 159–164).

Uma formulação amplamente mobilizada no debate brasileiro explicita que a proposta não se limita à presença formal de dois códigos no estabelecimento de ensino. Como o documento original não integra o conjunto de fontes diretamente consultadas, sua definição é apresentada por meio de citação de citação:

A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). [...] O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português (Brasil, 2014, p. 6 *apud* Fernandes; Moreira, 2014, p. 57).

Da definição decorrem três fundamentos indissociáveis. O primeiro é a precedência funcional da Libras na constituição da linguagem e na mediação do conhecimento; o segundo é a criação intencional de ambientes linguisticamente acessíveis desde a primeira infância; o terceiro é o ensino do português segundo pressupostos de segunda língua, e não como simples adaptação do ensino destinado a ouvintes. A igualdade indicada na passagem não equivale à homogeneização de trajetórias. Ao contrário, pressupõe tratamento educacional diferenciado para que se produza igualdade substantiva de acesso, participação e aprendizagem. Quando se oferece a todos o mesmo currículo monolíngue,

ministrado em português, a aparente igualdade procedimental preserva a desigualdade linguística. A equidade bilíngue requer que os conhecimentos escolares sejam construídos em uma língua diretamente acessível e que a aprendizagem da língua majoritária seja planejada de acordo com a condição de aprendiz de L2 (Fernandes; Moreira, 2014, p. 57–60).

A designação da Libras como primeira língua não deve ser interpretada apenas como uma cronologia rígida. Svartholm esclarece que o estatuto de primeira língua se relaciona à função exercida no desenvolvimento cognitivo, emocional e social e à possibilidade de aquisição natural em interações significativas. Para muitas crianças surdas, especialmente as nascidas em famílias ouvintes, a Libras pode não ser a primeira língua apresentada no ambiente doméstico; ainda assim, é a língua capaz de oferecer acesso perceptivo integral e de sustentar a organização do pensamento, a interação e a aprendizagem. Por isso, a aquisição tardia de Libras não descaracteriza seu lugar como L1, mas evidencia uma privação anterior e a urgência de políticas que aproximem precocemente crianças e famílias de comunidades sinalizantes (Svartholm, 2014, p. 35–36; Fernandes; Moreira, 2014, p. 57–59).

O fundamento bilíngue é também político, pois as línguas não ocupam posições neutras na sociedade. O português possui o estatuto de língua oficial e domina os documentos públicos, os processos seletivos, os materiais didáticos e a maior parte da circulação escrita; a Libras, embora legalmente reconhecida, continua submetida a processos de minorização. Desse modo, reconhecer duas línguas sem intervir nas relações assimétricas entre elas pode apenas reproduzir o predomínio do português dentro de uma escola nominalmente bilíngue. Lodi observa que a coexistência formal não transforma, por si só, a posição subordinada da Libras. Para que o bilinguismo se efetive, a língua de sinais deve ocupar o lugar de língua de interlocução, instrução, avaliação, planejamento e participação institucional, em vez de aparecer somente em momentos específicos ou por mediação exclusiva do intérprete (Lodi, 2013, p. 55–57).

A localização política do conceito impede que a educação bilíngue seja reduzida a uma técnica descontextualizada. Conforme Skliar (1999 *apud* Vieira-Machado; Lopes, 2016, p. 646), desconsiderar os aspectos políticos do bilinguismo significa converter a potência histórica dos movimentos surdos em políticas meramente metodológicas e sistemáticas. Essa observação é decisiva porque a institucionalização da Libras não resultou apenas do avanço de teorias linguísticas; foi produzida por mobilizações coletivas contra a tutela, a medicalização e a exclusão dos surdos das decisões sobre sua própria escolarização. A educação bilíngue constitui, assim, uma conquista social e um campo ainda disputado, no qual diferentes concepções de inclusão, deficiência, língua, currículo e identidade procuram definir o que se entende por uma escola adequada (Vieira-Machado; Lopes, 2016, p. 645–648; Campello; Rezende, 2014, p. 71–77).

Também se torna necessário distinguir bilinguismo de bimodalismo ou de comunicação simultânea. Como Libras e português oral operam em modalidades e estruturas distintas, a tentativa de produzir os dois sistemas ao mesmo tempo tende a subordinar a língua de sinais à ordem sintática do português, gerando formas sinalizadas artificialmente. Essa sobreposição reduz a Libras a suporte lexical e impede que cada língua seja trabalhada em sua integridade. No ensino bilíngue, as línguas podem dialogar, ser contrastadas e participar de práticas de tradução, mas precisam ser utilizadas em momentos e finalidades pedagogicamente definidos, preservando suas gramáticas e modos de produção de sentido. Vieira e Molina sintetizam essa amplitude ao afirmarem que “o bilinguismo é muito mais do que a exposição a duas línguas” (Vieira; Molina, 2018, p. 18). Trata-se de um projeto educacional de formação autônoma, construção do conhecimento e participação social.

O direito à educação bilíngue de surdos deve ser compreendido como desdobramento do direito humano à língua. Não se trata somente de assegurar uma técnica de acessibilidade para acompanhar aulas estruturadas em português, mas de garantir condições para adquirir, utilizar, desenvolver e transmitir uma língua plenamente acessível. O direito linguístico abrange a possibilidade de receber instrução em Libras, interagir com pares e adultos sinalizantes, participar das decisões escolares, produzir conhecimento e ser avaliado na língua em que se organiza o processo de ensino. Abrange, ainda, o direito de aprender o português escrito com metodologia própria de segunda língua. A educação bilíngue, portanto, articula reconhecimento público, oferta institucional e justiça curricular; se qualquer dessas dimensões estiver ausente, o reconhecimento legal corre o risco de permanecer apenas declaratório (Fernandes; Moreira, 2014, p. 56–60; SANTOS; Coelho; Klein, 2017, p. 218–222).

No ordenamento brasileiro, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras e outros recursos de expressão a ela associados como meio legal de comunicação e expressão, atribuindo ao poder público e às instituições responsabilidades por sua difusão. O mesmo diploma estabeleceu que a Libras não poderia substituir a modalidade escrita da língua portuguesa. Essa ressalva, quando interpretada à luz de uma política bilíngue, não diminui a língua de sinais; delimita a responsabilidade da escola de ensinar o português escrito sem retirar da Libras sua função de língua de instrução e constituição dos sujeitos. O Decreto nº 5.626/2005 aprofundou esse marco ao definir responsabilidades de formação profissional, acesso à comunicação e organização de escolas e classes bilíngues. Lodi identifica nesse decreto uma concepção em que a Libras ocupa papel central no processo educacional e o português escrito é ensinado como L2, distinguindo-o de orientações inclusivas que não explicitavam com suficiente clareza qual língua deveria mediar a sala de aula comum (Brasil, 2002, arts. 1º e 4º; Brasil, 2005, art. 22; Lodi, 2013, p. 52–57).

Também se deve reconhecer que a consolidação desses direitos resultou da agência política dos movimentos surdos. Campello e Rezende analisam a mobilização em defesa das escolas bilíngues e mostram que os sujeitos surdos recusaram a posição de destinatários passivos de políticas formuladas exclusivamente por ouvintes. A reivindicação da língua

de sinais como língua de instrução relaciona-se ao direito de participar da definição dos espaços educacionais e de interpretar a própria experiência. As autoras registram essa recusa à tutela em uma passagem que sintetiza a dimensão política da demanda:

Nós, os surdos, não queremos ser tutelados, queremos o exercício da liberdade pela forma e escolha linguística e cultural condizente com o nosso modo de viver e experienciar, de sermos surdos, diferente dos ouvintes. Somente nós, surdos, que sabemos o que é melhor para nós, da forma como precisamos ser educados, da forma como precisamos aprender, que é pela instrução direta em nossa língua de sinais, língua soberana da comunidade surda, que ajuda na formação da “Identidade Linguística da Comunidade Surda”, como garante e expressa a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) (Campello; Rezende, 2014, p. 77).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência fortaleceu o entendimento de que os sistemas educacionais devem facilitar a aprendizagem da língua de sinais, promover a identidade linguística da comunidade surda e oferecer educação por meio dos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo. Nessa matriz, a inclusão não pode ser reduzida à matrícula em uma classe comum. Ela deve ser avaliada pelo grau de participação, pertencimento, acesso ao currículo e aprendizagem efetiva. Campello e Rezende argumentam que a reunião física de estudantes surdos e ouvintes, quando os primeiros não compartilham da mesma possibilidade de compreender e intervir, pode produzir uma segregação interna ainda que ocorra no espaço denominado inclusivo. Em contraste, uma escola bilíngue pode ampliar a participação social ao assegurar a base linguística necessária para o trânsito em diferentes contextos (Campello; Rezende, 2014, p. 78–85).

Essa discussão revela uma tensão histórica entre dois discursos presentes nas políticas brasileiras. De um lado, o discurso da inclusão escolar tende a priorizar a matrícula de todos os estudantes na escola comum e a organizar apoios especializados complementares. De outro, a perspectiva linguística sustenta a necessidade de espaços em que a Libras seja compartilhada coletivamente e exerça a função de língua de instrução. Lodi demonstra que o Decreto nº 5.626/2005 e a política nacional de educação especial então vigente atribuíam sentidos distintos à educação bilíngue: enquanto o decreto enfatizava a centralidade da Libras, a política inclusiva descrevia a coexistência de português e língua de sinais sem resolver a língua da interlocução pedagógica. O problema não reside na palavra “inclusão”, mas na possibilidade de que ela seja operacionalizada de modo a subordinar o direito linguístico à localização física da matrícula (Lodi, 2013, p. 54–59).

A Lei nº 14.191/2021 produziu um novo marco ao incluir a educação bilíngue de surdos como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A redação do art. 60-A estabelece a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda e prevê oferta desde o nascimento, estendendo-se ao longo da vida. A mudança não é apenas terminológica: ao situar a educação bilíngue como modalidade específica, explicita-

se que sua organização demanda diretrizes, instituições, profissionais, currículos e materiais próprios. Reis e Lima interpretam essa alteração como conquista do movimento surdo e como abertura para a reorganização dos sistemas de ensino, incluindo a criação e a consolidação de escolas, classes e polos bilíngues (Brasil, 2021, arts. 60-A e 60-B; Reis; Lima, 2022, p. 766–769, 777–778).

Entretanto, o estatuto de modalidade não produz automaticamente a materialidade do direito. A implementação exige regulamentação nos sistemas, financiamento, concursos com perfis profissionais adequados, continuidade das etapas de ensino, transporte, produção de acervos em Libras e articulação com o ensino superior. Uma política que cria oferta apenas nos anos iniciais e interrompe a trajetória nos anos finais fragiliza o direito; o mesmo ocorre quando concentra escolas em grandes centros e obriga estudantes de outras localidades a escolher entre deslocamentos inviáveis e matrícula monolíngue. Reis e Lima assinalam que a conquista legal inaugura uma nova fase de luta, na qual a reorganização administrativa deve tornar efetivo o que foi reconhecido normativamente (Reis; Lima, 2022, p. 773–778).

A organização linguística da educação bilíngue estabelece funções distintas e complementares para Libras e português. A Libras, como L1, deve sustentar a comunicação, a constituição subjetiva, o desenvolvimento conceitual e a mediação direta dos componentes curriculares. O português, em sua modalidade escrita, deve ser ensinado como L2, de modo sistemático e contínuo, para ampliar a participação do estudante nas práticas letradas de uma sociedade majoritariamente organizada nessa língua. Essa distribuição funcional não institui hierarquia de valor entre os sistemas; reconhece que a acessibilidade perceptiva e as trajetórias de aquisição são diferentes. O fracasso escolar emerge quando se inverte essa ordem e se exige que a criança aprenda conteúdos por intermédio de uma língua que ainda não domina, ao mesmo tempo que lhe são negadas condições para consolidar a língua que pode adquirir visualmente (Lodi, 2013, p. 54–57; Pereira, 2014, p. 143–148).

O estatuto de L1 pressupõe oportunidades reais de aquisição. Crianças surdas nascidas em famílias ouvintes frequentemente chegam à escola sem domínio pleno de Libras e sem acesso funcional ao português oral. Essa situação não deve ser interpretada como incapacidade individual, mas como efeito de ambientes que não ofereceram uma língua integralmente acessível no período inicial do desenvolvimento. A escola bilíngue assume, assim, uma responsabilidade que ultrapassa o ensino convencional: precisa criar interações densas, recorrentes e significativas em Libras, aproximar a criança de adultos e pares sinalizantes e orientar a família para que a comunicação não fique restrita ao turno escolar. Quanto mais tardio o acesso à L1, maior será a necessidade de planejamento linguístico intensivo, sem que isso autorize reduzir o currículo ou adiar indefinidamente a introdução das práticas de leitura (Fernandes; Moreira, 2014, p. 57–59; Svartholm, 2014, p. 35–37).

A Educação Infantil ocupa lugar decisivo nesse processo. O brincar compartilhado, as narrativas, as negociações de regras, a imitação, o humor e os conflitos cotidianos constituem situações de aquisição da linguagem e de produção de sentidos. Martins, Albres e Sousa mostram que uma proposta bilíngue para crianças surdas exige mudanças estruturais, pois a simples presença de uma professora bilíngue em turma organizada prioritariamente para ouvintes não garante interlocução entre pares. Quando faltam colegas surdos e adultos sinalizantes, as possibilidades de participação em brincadeiras complexas podem ser estreitadas. O ambiente deve permitir que a Libras seja usada para imaginar, perguntar, discordar, combinar papéis e reconstruir experiências, e não apenas para responder a comandos escolares (Martins; Albres; Sousa, 2015, p. 105–110, 115–121).

Uma L1 consolidada não compete com a aprendizagem do português; fornece base linguística e conceitual para ela. Por meio da Libras, o estudante amplia vocabulário, compreende relações temporais e causais, aprende a argumentar e constrói conhecimentos de mundo que serão mobilizados na leitura. A passagem para a L2 envolve relacionar sentidos já constituídos a novas formas lexicais, sintáticas e discursivas. Não se trata de converter sinais isolados em palavras, mas de compreender como cada língua organiza enunciados, referência participantes, marca tempo, estabelece coesão e realiza diferentes gêneros. Pereira sustenta que o conhecimento de mundo e de linguagem construído em Libras deve servir de base à apropriação da escrita, deslocando o ensino de um treino de códigos para uma atividade discursiva (Pereira, 2014, p. 147–150).

O português como L2 deve ser ensinado, e não apenas apresentado ao aluno. A expectativa de que a exposição incidental a textos seja suficiente ignora que o estudante surdo não dispõe, em regra, da mesma relação entre português oral e escrita que sustenta parte da alfabetização dos ouvintes. A leitura constitui a principal via de acesso ao funcionamento da língua portuguesa, o que exige seleção de textos autênticos, mediação em Libras, exploração contextual do vocabulário, análise de recursos gramaticais e oportunidades frequentes de produção e revisão. O foco em palavras soltas, listas e frases artificiais pode gerar memorização pontual, mas não forma leitores capazes de produzir inferências, reconhecer posições enunciativas e participar de práticas sociais de escrita (Pereira, 2014, p. 148–153; Freitas, 2020, p. 7–10).

Ao defender uma concepção discursiva, Pereira formula orientações que integram texto, tradução pedagógica e comparação entre as línguas:

Com base na concepção discursiva de língua, o objetivo no ensino da Língua Portuguesa para os alunos surdos, como para os alunos ouvintes, deve ser a habilidade de produzir textos e não palavras e frases, daí a importância de se trabalhar muito bem o texto, inicialmente na Língua Brasileira de Sinais. Para isso cabe ao professor traduzir os textos ou partes deles para a língua de sinais e vice-versa, bem como explicar e esclarecer aspectos sobre a construção dos textos. As

explicações devem ser dadas numa perspectiva contrastiva, na qual as diferenças e as semelhanças entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa sejam elucidadas. Desta forma, os alunos vão observar como uma mesma ideia é expressa nas duas línguas. Esta prática serve de base para os alunos formularem suas hipóteses sobre o funcionamento das duas línguas (Pereira, 2014, p. 149).

A leitura precisa anteceder e acompanhar a produção escrita, oferecendo repertório de gêneros, estruturas e recursos coesivos. Textos autênticos não devem ser substituídos permanentemente por materiais infantilizados ou empobrecidos sob a justificativa de dificuldade. A diferenciação necessária reside na mediação e na sequência didática, e não na privação de obras compatíveis com a idade e os interesses dos alunos. Imagens, esquemas, vídeos em Libras, dramatizações e glossários contextualizados podem apoiar a construção de sentidos, desde que não substituam o encontro com o texto integral. Freitas chama atenção para o efeito excludente de baixas expectativas, que afastam estudantes surdos de livros e restringem sua experiência a fragmentos breves, vocabulário e exercícios gramaticais (Freitas, 2020, p. 8–10).

As produções em português realizadas por aprendizes surdos podem apresentar marcas relacionadas à estrutura da Libras e às hipóteses construídas sobre a L2. Essas ocorrências devem ser analisadas como parte de um processo de interlíngua, e não como prova de deficiência cognitiva. A avaliação precisa distinguir problemas de conteúdo, organização discursiva, escolhas lexicais e aspectos morfossintáticos, oferecendo devolutivas que possibilitem reescrita. Corrigir apenas a forma final, sem explicar os princípios envolvidos, reforça dependência e não produz aprendizagem. Calixto, Ribeiro e Ribeiro observam que o professor deve adotar critérios compatíveis com a escrita em segunda língua e compreender os processos de transferência, contraste e reformulação presentes nas produções (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019, p. 585–587).

A pesquisa de Calixto, Ribeiro e Ribeiro com narrativas docentes evidência que o reconhecimento teórico do português como L2 não é acompanhado, em muitos contextos, por orientações didáticas suficientemente concretas. Professores relatam currículos de formação inicial que pouco tratam do ensino de escrita para surdos, dificuldade para planejar sequências e incerteza sobre critérios de avaliação. A consequência é a oscilação entre estratégias construídas na experiência, materiais genéricos e práticas herdadas do ensino de português como língua materna. A formação continuada precisa transformar a prática cotidiana em objeto de análise, articulando linguística de Libras, aquisição de L2, letramento e didática (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019, p. 586–591).

Por conseguinte, definir Libras como L1 e português escrito como L2 não constitui uma etiqueta curricular, mas um princípio de organização de todo o trabalho escolar. Exige tempo para aquisição e ampliação da primeira língua, ensino explícito da segunda, materiais adequados, avaliação processual e professores capazes de transitar criticamente

entre os dois sistemas. A baixa proficiência escrita observada em parte da população surda não pode ser atribuída à surdez como destino; Pereira a relaciona às formas historicamente inadequadas de ensino do português. Quando a escola oferece língua de instrução acessível, textos desafiadores, mediação contrastiva e oportunidades reais de autoria, ampliam-se as condições para que o estudante use a escrita de maneira autônoma em contextos acadêmicos, profissionais, culturais e políticos (Pereira, 2014, p. 153–154; Freitas, 2020, p. 11–13).

O principal distanciamento entre a teoria bilíngue e a prática escolar manifesta-se quando a mudança de vocabulário institucional não altera a língua, o currículo e as relações pedagógicas. Projetos passam a utilizar expressões como inclusão, acessibilidade e bilinguismo, mas conservam aulas produzidas em português para ouvintes, às quais se acrescenta posteriormente interpretação ou sinalização parcial. Nesse cenário, a Libras permanece como apoio e não como língua de instrução; o português continua sendo parâmetro de normalidade; e o estudante surdo precisa adaptar-se a uma organização que não foi concebida para sua participação. A adoção nominal do bilinguismo pode, assim, ocultar continuidades oralistas e dificultar a identificação das barreiras (Vieira; Molina, 2018, p. 16–20; Lodi, 2013, p. 55–59).

Vieira e Molina examinam materiais, orientações e práticas autodenominadas bilíngues e identificam a sobreposição das línguas, o uso de sinais segundo a estrutura do português e atividades incapazes de trabalhar L1 ou L2 em sua complexidade. A análise demonstra que a circulação do termo “bilinguismo” não garante transformação conceitual. As autoras sintetizam o problema nos seguintes termos:

Apartir do histórico construído, pode-se perceber que as mudanças de nomenclatura não implicam necessariamente mudanças conceituais ou práticas, entendidas aqui como as atividades desenvolvidas em sala de aula com os estudantes surdos. Embora se tenha clareza de que a abordagem que impactará de forma positiva na escolarização dos estudantes surdos seja o bilinguismo, constructo teórico, as práticas implementadas até o momento em nome dessa abordagem ainda estão impregnadas dos conceitos do Oralismo/Comunicação Total, conforme apontado nas análises realizadas nas orientações pedagógicas, atividades e blogs que se autointitulam bilíngues (Vieira; Molina, 2018, p. 20).

Outro distanciamento ocorre quando a matrícula é tomada como indicador suficiente de inclusão. A presença física do estudante em classe comum pode coexistir com isolamento comunicativo, baixa participação e acesso fragmentado ao conhecimento. Lacerda identificou, nas falas de alunos, professores e intérpretes, que a convivência cordial e a ausência de problemas de comportamento eram por vezes interpretadas como sinais de sucesso, mesmo quando o aluno não acompanhava os conteúdos. A satisfação aparente

encobria a falta de planejamento e de preparo e produzia trajetórias nas quais o estudante permanecia à margem da vida discursiva da turma (Lacerda, 2006, p. 168–176).

A autora destaca que a interpretação, embora necessária em muitos arranjos, não resolve isoladamente as barreiras estruturais:

Além disso, a presença do intérprete de língua de sinais não é suficiente para uma inclusão satisfatória, sendo necessária uma série de outras providências para que este aluno possa ser atendido adequadamente: adequação curricular, aspectos didáticos e metodológicos, conhecimentos sobre a surdez e sobre a língua de sinais, entre outros. Assim, muitos dos aspectos da realidade escolar de inclusão apontados neste estudo não são singulares, como pode parecer em princípio. A presença de um intérprete de LIBRAS em escolas brasileiras é, sem dúvida, algo ainda pouco comum. Contudo, a desinformação dos professores e o desconhecimento sobre a surdez e sobre modos adequados de atendimento ao aluno surdo são freqüentes (Lacerda, 2006, p. 176).

Fernandes e Moreira registram fatores que aprofundam esse quadro: a maioria das crianças surdas nasce em famílias ouvintes, chega à escola sem aquisição plena da Libras e encontra professores que não dominam a língua, além de um número insuficiente de intérpretes. Em tais condições, não se garante nem acesso integral aos conteúdos em Libras nem ensino do português como L2. A simultaneidade improvisada entre fala e sinais pode ser apresentada como bilinguismo, mas não oferece modelos linguísticos consistentes. Forma-se um círculo de baixas expectativas: a ausência de acesso produz defasagens, e as defasagens são depois atribuídas ao estudante como justificativa para simplificar o currículo (Fernandes; Moreira, 2014, p. 57–60).

O distanciamento também se expressa nos documentos escolares. Bueno e Silva identificam, em uma escola bilíngue, a coexistência de um currículo teórico e de um currículo realizado. O projeto político-pedagógico afirmava princípios de Libras como L1 e português como L2, porém limitações de pessoal, divergências de proficiência e lacunas organizacionais dificultavam agrupamentos e práticas previstas. Essa constatação não invalida o projeto; revela que documentos precisam ser acompanhados de condições materiais e mecanismos de monitoramento. A expressão “bilíngue” no nome da instituição não resolve falta de docentes, planejamento fragmentado ou indefinição metodológica (Bueno; Silva, 2020, p. 11–14).

No ensino do português, a distância entre princípio e prática aparece quando documentos o reconhecem como L2, mas professores continuam empregando métodos de língua materna ou não recebem orientação específica. Calixto, Ribeiro e Ribeiro relatam que a formação inicial nem sempre contempla o campo e que faltam indicações didáticas para

a atuação. A expressão “português como segunda língua” pode então restringir-se ao título da disciplina, enquanto persistem listas de palavras, cópias, frases descontextualizadas e correções baseadas exclusivamente na norma final. A superação desse quadro demanda sequências discursivas, análise contrastiva, avaliação da interlíngua e acompanhamento de longo prazo (Calixto; Ribeiro; Ribeiro, 2019, p. 586–591; Pereira, 2014, p. 148–154).

Também existe uma distância entre política de formação e competência efetiva. A inclusão de uma disciplina de Libras nas licenciaturas ampliou a visibilidade da língua, mas cargas horárias introdutórias não formam professores capazes de ministrar conteúdos complexos. Kraemer, Lopes e Zilio observam que ainda são poucos os profissionais que se reconhecem como fluentes e que a formação voltada à aquisição de L1 por crianças surdas recebe atenção insuficiente. Quando os sistemas não planejam a formação de quadros em longo prazo, recorrem a soluções emergenciais que se tornam permanentes: professores sem fluência, contratos descontínuos e dependência de um número reduzido de especialistas (Kraemer; Lopes; Zilio, 2020, p. 10–14).

O rebaixamento de expectativas constitui uma das consequências mais graves do distanciamento. Alunos podem avançar administrativamente sem domínio dos conhecimentos previstos, receber atividades infantilizadas ou ser avaliados pela docilidade e pelo esforço. Lacerda alerta para certificados que não correspondem à aprendizagem efetiva e para a urgência de modificar uma realidade na qual estudantes permanecem em ambientes pensados para ouvintes. A perspectiva bilíngue não se satisfaz com acolhimento afetivo; exige acesso ao conhecimento e critérios de qualidade equivalentes, com meios linguísticos diferenciados (Lacerda, 2006, p. 175–177).

A aproximação entre teoria e prática requer, por isso, indicadores que examinem processos e resultados. Não basta contabilizar matrículas, intérpretes ou disciplinas de Libras. É necessário observar quem sinaliza nos diferentes espaços, quanto tempo de interação direta o aluno possui, em que língua os conceitos são ensinados, como se realiza a avaliação, que progressos ocorrem em L1 e L2 e como estudantes e famílias percebem sua participação. Registros em vídeo, análise de produções, reuniões com a comunidade surda e acompanhamento longitudinal podem transformar princípios abstratos em critérios de gestão. A avaliação institucional deve produzir revisão do projeto pedagógico, formação e alocação de recursos, sem servir à culpabilização individual (Bueno; Silva, 2020, p. 12–14; Thoma, 2016, p. 766–772).

Por fim, reduzir o distanciamento exige reconhecer que a implementação é um processo político e não uma etapa técnica posterior à legislação. Decisões sobre orçamento, concursos, localização de escolas, currículo e avaliação determinam quais línguas terão poder no cotidiano. A teoria bilíngue se materializa quando a Libras deixa de ocupar a periferia e passa a estruturar relações, conhecimentos e decisões; quando o português é efetivamente ensinado como L2; quando profissionais surdos participam da instituição; e quando a aprendizagem é acompanhada com rigor. O desafio não consiste em escolher

entre direito à diferença e participação social, mas em construir uma escola na qual a diferença linguística seja a condição da participação, e não o motivo de sua restrição (Martins; Lacerda, 2016, p. 174–177; Thoma, 2016, p. 770–773; Vieira; Molina, 2018, p. 19–20).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação bilíngue de surdos ultrapassa a simples presença da Libras e da língua portuguesa no espaço escolar. Sua efetivação exige que a Libras seja reconhecida como primeira língua e língua de instrução, enquanto o português escrito deve ser ensinado como segunda língua, mediante práticas pedagógicas adequadas às especificidades linguísticas e visuais dos estudantes surdos.

Embora os avanços legais tenham fortalecido os direitos linguísticos da comunidade surda, ainda são observados distanciamentos entre os fundamentos teóricos e a realidade escolar. A insuficiência de professores fluentes em Libras, a formação docente limitada, a dependência excessiva do intérprete e a permanência de metodologias destinadas aos estudantes ouvintes comprometem a aprendizagem e a participação dos alunos surdos.

Conclui-se que a consolidação da educação bilíngue requer investimentos contínuos na formação docente, na produção de materiais acessíveis, na participação de profissionais surdos e na reorganização curricular das instituições. Desse modo, será possível aproximar a legislação e os fundamentos do bilinguismo das práticas escolares, garantindo uma educação linguisticamente acessível, culturalmente respeitosa e comprometida com a aprendizagem e a autonomia dos estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

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: 10 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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF:

Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.

BUENO, Milene Galvão; SILVA, Kleber Aparecido da. Desdobramentos da organização curricular linguística de uma escola bilíngue para surdos no Distrito Federal. **The ESpecialist**, [S. l.], v. 41, n. 1, 2020. DOI: 10.23925/2318-7115.2020v41i1a2. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42915>. Acesso em: 10 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: 10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4094>. Acesso em: 10 jul. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 71–92, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37229. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2026.

CUNHA, Leticia Muniz Magalhães da; MIGUEL, Rafael de Arruda Bueno José; GARRUTTI, Erica Aparecida. Educação bilíngue para alunos surdos: notas sobre a construção da linguagem argumentativa no aprendizado de Ciências. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 1–22, 2022. DOI: 10.1590/1678-460X202257175. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/BDBQtzHDF8pLyzWFJqkTYnm/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 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/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2026.

FREITAS, Isaac Figueredo de. Alfabetização de surdos: para além do alfa e do beta. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250034, p. 1–16, 2020. DOI: 10.1590/S1413-24782020250034. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6WQDTppcbZMKyHbTyfCbnVC/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2026.

KRAEMER, Graciele Marjana; LOPES, Luciane Bresciani; ZILIO, Virgínia Maria. Formação docente e educação de surdos no Brasil: desafios para uma proposta educacional bilíngue. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 33, p. e28/ 1–17, 2020. DOI: 10.5902/1984686X40063. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/40063>. Acesso em: 10 jul. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163–184, maio/ago. 2006. DOI: 10.1590/S0101-32622006000200004. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KWGSm9HbzsYT537RWBnBcFc/?lang=pt>. Acesso em: 10 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, jan./mar. 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KscbxcTPXKV5wksBdKcnxjm/?lang=pt>. Acesso em: 10 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, jan./mar. 2013. DOI: 10.1590/S1517-97022013000100004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; ALBRES, Neiva de Aquino; SOUSA, Wilma Pastor de Andrade. Contribuições da Educação Infantil e do brincar na aquisição de linguagem por crianças surdas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 103–124, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/0103-7307201507805. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507805>. Acesso em: 10 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163–178, maio/ago. 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n2a3277. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a3277>. Acesso em: 10 jul. 2026.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 159–178, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021>. Acesso em: 10 jul. 2026.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 143–157, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37236. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37236>. Acesso em: 10 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, out./dez. 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i4.8670061. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8670061>. Acesso em: 10 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, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/S1517-9702201608148639. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608148639>. Acesso em: 10 jul. 2026.

SVARTHOLM, Kristina. 35 anos de educação bilíngue de surdos – e então? **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 33–50, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37013>. Acesso em: 10 jul. 2026.

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: 10.1590/2175-623661087. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661087>. Acesso em: 10 jul. 2026.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e179339, p. 1–23, 2018. DOI: 10.1590/S1678-4634201844179339. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339>. Acesso em: 10 jul. 2026.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639–659, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661083. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661083>. Acesso em: 10 jul. 2026.