

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: TENSÕES ENTRE INCLUSÃO, BILINGUISMO E DIREITOS LINGUÍSTICOS

**LANGUAGE POLICIES AND DEAF EDUCATION: TENSIONS BETWEEN
INCLUSION, BILINGUALISM, AND LINGUISTIC RIGHTS**

Ciências Humanas, Linguística & Letras e Artes • 16/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789529564](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789529564)

Priscilla Fonseca Cavalcante¹

Sylvia Lia Grespan Neves²

André Daniel Paixão³

Fabíola Moraes Barbosa⁴

RESUMO

Este artigo analisa as tensões entre políticas de inclusão, educação bilíngue e direitos linguísticos na escolarização de estudantes surdos no Brasil. A investigação, de natureza bibliográfica e documental, articula estudos sobre políticas linguísticas, minorização da Libras, educação inclusiva, movimento surdo e implementação do bilinguismo, considerando também marcos legais nacionais. A análise evidencia que a matrícula em escolas comuns, embora amplie o acesso institucional, não garante por si só o direito à educação em Libras, sobretudo quando a língua de sinais é tratada apenas como recurso de acessibilidade. Os estudos examinados defendem a centralidade da Libras como primeira língua e língua de instrução, com o português escrito como segunda língua, além de formação docente, currículo visual, materiais bilíngues e participação das comunidades surdas. Conclui-se que a efetivação do direito linguístico-educacional exige políticas capazes de superar modelos homogeneizadores e assegurar ambientes bilíngues, participação social e justiça linguística na educação brasileira de qualidade.

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

ABSTRACT

This article analyzes the tensions among inclusion policies, bilingual education, and linguistic rights in the schooling of Deaf students in Brazil. The study, based on bibliographic and documentary research, brings together studies on language policies, the minoritization of Brazilian Sign Language (Libras), inclusive education, the Deaf movement, and the implementation of bilingualism, while also considering national legal frameworks. The analysis shows that enrollment in mainstream schools, although it broadens

institutional access, does not in itself guarantee the right to education in Libras, particularly when sign language is treated merely as an accessibility resource. The studies examined advocate the centrality of Libras as a first language and language of instruction, with written Portuguese as a second language, as well as teacher education, visual curricula, bilingual teaching materials, and the participation of Deaf communities. It is concluded that the effective realization of linguistic and educational rights requires policies capable of overcoming homogenizing models and ensuring bilingual environments, social participation, linguistic justice, and quality education in Brazil.

Keywords: Language policies; Bilingual Deaf education; Brazilian Sign Language; Linguistic rights.

1. INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil é atravessada por disputas que não podem ser compreendidas apenas como problemas de organização escolar. Elas dizem respeito ao estatuto das línguas, às concepções de sujeito surdo, aos modos de participação social e às formas pelas quais o Estado transforma diferenças linguísticas em direitos, serviços ou dispositivos de acessibilidade. Nas últimas décadas, o reconhecimento jurídico da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ampliou a visibilidade das comunidades surdas e deslocou parte do debate educacional de uma perspectiva predominantemente clínico-terapêutica para uma abordagem que reconhece dimensões linguísticas, culturais e políticas. A Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e, mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 constituem marcos importantes desse percurso, embora a existência de normas não elimine as contradições entre o direito formal e as condições concretas de escolarização (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Brasil, 2021).

O problema central está no fato de que inclusão escolar, bilinguismo e direito linguístico não são conceitos equivalentes. A matrícula do estudante surdo em uma escola comum pode representar acesso ao sistema educacional, mas não necessariamente assegura interação pedagógica em Libras, convivência com pares linguísticos, currículo organizado a partir de experiências visuais ou ensino do português escrito como segunda língua. Lodi (2013, p. 49-50) demonstra que os sentidos de educação bilíngue presentes na política inclusiva e no Decreto nº 5.626/2005 não coincidem: enquanto o Decreto confere centralidade à Libras e considera a relação entre língua e cultura, a política de educação especial tende a reduzir o bilinguismo à presença de duas línguas no interior da escola, preservando a hegemonia do português nos processos educacionais. Essa diferença conceitual ajuda a explicar por que a expansão da inclusão não produz, de modo automático, uma escola linguisticamente acessível.

Essas tensões adquirem maior densidade quando a Libras é analisada não somente como um recurso de comunicação ou de acessibilidade, mas como língua de uma comunidade e como condição de exercício de direitos. Rodrigues e Beer (2016, p. 661-662) sustentam que os direitos humanos linguísticos são basilares para o usufruto de direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais. Martins e Lopes (2024, p. 1) aprofundam essa discussão ao distinguir acesso de direito linguístico-educacional. Segundo as autoras, a racionalidade inclusiva pode reduzir a visualidade e a expressividade da língua de sinais a um instrumento para alcançar conhecimentos já organizados em português, mantendo intocada a estrutura linguística dominante. Assim, estar na escola e ter algum acesso mediado por Libras não significa, necessariamente, ter o direito de desenvolver a escolarização em Libras.

O movimento social surdo aparece nesse processo como agente político fundamental. Brito (2025, p. 10-11) reconstrói a trajetória de mobilizações que contribuíram para o reconhecimento jurídico da Libras e evidencia a interação entre ativistas surdos e pesquisadores na consolidação do estatuto linguístico da língua de sinais. Curione (2022, p. 101-104) retoma a mobilização das comunidades surdas em defesa das escolas bilíngues, questionando a classificação automática desses espaços como segregados e destacando seu papel na constituição de comunidades linguísticas. A Lei nº 14.191/2021, analisada por Gomides, Campello, Silva e Francioni (2022, p. 1-2), marca uma mudança relevante ao inserir a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas sua implementação continua a exigir formação profissional, diálogo com as comunidades e superação de estigmas.

Desse modo, este artigo tem como objetivo analisar as tensões entre inclusão, bilinguismo e direitos linguísticos nas políticas voltadas à educação de surdos no Brasil, discutindo a centralidade da Libras, os limites de uma inclusão baseada apenas no acesso físico ou institucional e as condições necessárias para a efetivação de uma educação linguisticamente justa. A investigação possui natureza bibliográfica e documental e toma como corpus quinze estudos publicados entre 2008 e 2025, provenientes de periódicos como Educação e Pesquisa, Educação & Realidade, Cadernos CEDES, Pro-Posições, Educar em Revista, Cadernos de Pesquisa, Revista Espaço, Revista Sinalizar, Revista SCIAS Língua de Sinais e Revista Arqueiro, além de marcos legais diretamente relacionados ao tema. O argumento desenvolvido é que a inclusão somente se torna compatível com os direitos linguísticos quando a Libras deixa de ocupar posição auxiliar e passa a integrar a estrutura do processo

educativo como língua de instrução, interação, currículo, avaliação e produção de conhecimento.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Políticas Linguísticas, Minorização da Libras e Direitos Linguísticos

A discussão sobre políticas linguísticas parte do reconhecimento de que as línguas não circulam socialmente em condições equivalentes. Elas são inseridas em relações de poder que determinam prestígio, legitimidade, espaços de uso, presença curricular e possibilidades de transmissão entre gerações. No caso brasileiro, Quadros (2008, p. 12-13) observa que a imagem de um país monolíngue encobre uma realidade plurilíngue e contribui para a naturalização do português como língua de referência das instituições públicas, especialmente da escola. Para a autora, o reconhecimento legal da Libras inaugura possibilidades de planejamento linguístico, mas a efetividade desse reconhecimento depende de políticas capazes de distribuir funções sociais à língua de sinais e assegurar sua presença em diferentes espaços educacionais.

A condição da Libras como língua minorizada pode ser compreendida a partir da distinção entre quantidade de falantes e posição política. Ao recuperar essa discussão, Witchs apresenta uma formulação que permite ultrapassar uma leitura meramente demográfica da minoria linguística. Lagares (2018, p. 121 *apud* Witchs, 2021, p. 145) afirma que “ser minoria não é uma questão numérica”, pois a condição minoritária se estabelece em relação a uma posição hegemônica. Aplicada à educação de surdos, essa

compreensão desloca o foco da deficiência individual para a estrutura institucional que privilegia determinadas formas de comunicação, currículos e práticas pedagógicas. A vulnerabilidade linguística, nesse sentido, não decorre da Libras em si, mas da desigual distribuição de recursos, reconhecimento e oportunidades de uso.

Rodrigues e Beer (2016, p. 661-662) propõem situar essa questão no campo dos direitos humanos linguísticos. Para os autores, educação, direitos, políticas e línguas se cruzam de forma complexa, e a centralidade da língua de sinais deve ser reconhecida como componente da cidadania. A educação de surdos, portanto, não pode ser analisada exclusivamente por indicadores de matrícula, permanência ou atendimento. Esses indicadores são relevantes, porém insuficientes se não se investigar em que língua o estudante participa das aulas, como interage com colegas e docentes, quais línguas são legitimadas na avaliação e se há condições para a formação de repertórios bilíngues. Os próprios autores sintetizam o problema ao afirmar que “a questão linguística é central, principalmente, àquele que não ouve” (Rodrigues; Beer, 2016, p. 674).

Martins e Lopes (2024, p. 1-2) acrescentam uma distinção fundamental entre acessibilidade e direito linguístico-educacional. A acessibilidade pode ser organizada como uma adaptação destinada a permitir que o estudante alcance conteúdos produzidos em outra língua, ao passo que o direito linguístico supõe condições para que a própria língua do sujeito organize experiências, aprendizagens e relações sociais. Essa diferença altera o modo de pensar políticas públicas. Se a Libras é concebida apenas como meio de acesso, a escola permanece estruturalmente portuguesa e incorpora recursos pontuais. Se é concebida como direito, torna-se necessário

reorganizar formação docente, currículo, avaliação, produção de materiais, interação entre pares e participação comunitária.

Essa crítica aparece de maneira contundente na análise documental das autoras:

No Decreto há 14 menções da Libras como sendo fonte de acesso, uma menção como promotora de acessibilidade e nenhum uso dela como direito. Isso reitera a constitucionalidade da língua portuguesa como língua nacional e a forte presença dela como língua que materializa o conhecimento escolar. Esses usos discursivos entre acesso-Libras e direito-língua portuguesa serão mais adensados na proposta cartográfica do próximo tópico. (Martins; Lopes, 2024, p. 10)

O trecho evidencia que a presença nominal da Libras em documentos legais não é suficiente para garantir simetria entre as línguas. A questão decisiva é observar o lugar discursivo e institucional atribuído a cada uma delas. Se o português aparece como língua do conhecimento, do desenvolvimento e da cidadania, enquanto a Libras é formulada como instrumento para alcançar esses mesmos bens, reproduz-se uma hierarquia linguística. Por isso, o debate sobre educação de surdos precisa perguntar não apenas se há Libras, mas que função a Libras desempenha e em que medida essa função modifica as relações de poder presentes na escola.

2.2. Inclusão Escolar e Educação Bilíngue: Disputas Conceituais

A tensão entre inclusão escolar e educação bilíngue se torna mais evidente quando se examinam os diferentes significados atribuídos à palavra inclusão. Em uma concepção predominantemente espacial, incluir significa garantir que o estudante surdo frequente a escola comum, compartilhe o mesmo prédio e participe da rede regular de ensino. Essa definição responde a um histórico de segregação institucional e possui importância política, mas se torna insuficiente quando a permanência no mesmo espaço não vem acompanhada de condições linguísticas equivalentes. Lodi (2013, p. 49-50) mostra que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº 5.626/2005 partem de pressupostos diferentes para organizar a educação de surdos, sobretudo quanto à função da Libras e à relação entre as duas línguas.

No Decreto nº 5.626/2005, a educação bilíngue é estruturada a partir da Libras e da língua portuguesa escrita, com atenção às particularidades dos diferentes níveis de escolarização. Lodi (2013, p. 54) interpreta que, nos primeiros anos, a organização deveria permitir que a Libras funcionasse como língua de interlocução e instrução, garantindo uma base linguística acessível para a aprendizagem. Essa leitura evidencia que bilinguismo não é a simples presença simultânea de dois códigos. Ele envolve temporalidade de aquisição, funções distintas para as línguas, formação de professores e organização pedagógica coerente com o desenvolvimento da criança surda.

A autora explicita essa compreensão ao analisar os primeiros anos de escolarização:

Depreende-se assim que os espaços previstos para a escolarização inicial devam ser organizados de forma que a Libras seja a língua de interlocução entre professores e alunos, logo a língua de instrução, responsável por mediar os processos escolares (por isso a necessidade de os professores serem bilíngues), já que a linguagem escrita da língua portuguesa não pode, por sua materialidade, ser utilizada na relação imediata entre professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem. A presença da escrita do português nos processos educacionais é decorrente da organização pedagógica. (Lodi, 2013, p. 54)

A passagem demonstra que a disputa entre inclusão e bilinguismo não pode ser solucionada apenas pela presença de tradutores e intérpretes. O intérprete é profissional essencial em determinados contextos, mas sua atuação não substitui uma política linguística da escola. Quando o docente ensina em português e todo o funcionamento institucional é planejado para ouvintes, a interpretação pode assegurar mediação comunicativa, porém não transforma automaticamente a Libras em língua de instrução. A diferença é relevante sobretudo na educação infantil e nos anos iniciais, períodos em que muitas crianças surdas, especialmente filhas de pais ouvintes, ainda estão construindo sua primeira língua. A escola, nesses casos, também se torna espaço de aquisição linguística e de encontro com interlocutores fluentes.

Fernandes e Moreira (2014, p. 51-53) denominam esse conflito de desvio de foco das políticas de educação de surdos. Para as autoras, a diluição da questão linguística no interior das políticas gerais de inclusão pode ocultar uma pergunta anterior: como assegurar à

criança surda o acesso à Libras desde a infância? Sem essa garantia, o ensino do português como segunda língua pode ser formalmente anunciado enquanto a primeira língua permanece sem espaço suficiente de aquisição e desenvolvimento. A educação bilíngue exige, assim, políticas específicas para a língua de sinais, não porque os estudantes surdos devam ser apartados da sociedade, mas porque o direito à diferença linguística necessita de condições materiais para existir.

Ao projetar o que seria uma transformação efetiva da escola inclusiva, Fernandes e Moreira formulam requisitos que ultrapassam a simples matrícula:

A transformação da escola adjetivada inclusiva para surdos requereria que a sua língua nativa fosse a língua de instrução, que seu repertório histórico e cultural estivesse contemplado no currículo, que a presença de professores surdos como modelos de identificação linguística e cultural fosse garantida, além de uma adequada pedagogia para o ensino e avaliação do português como segunda língua. Exatamente os mesmos elementos que configuraram as conquistas da educação indígena bilíngue no Brasil. (Fernandes; Moreira, 2014, p. 63)

Felipe (2018, p. 189-191) contribui para essa discussão ao diferenciar educação bilíngue para educandos surdos e educação bilíngue inclusiva. A autora recupera períodos históricos e mostra que as políticas educacionais variaram conforme pressupostos filosóficos, pedagógicos e linguísticos. Essa historicização é importante porque evita considerar o bilinguismo como um modelo único. Há

experiências em que a Libras é língua de instrução e a comunidade surda participa intensamente da vida escolar; há outras em que a língua de sinais aparece apenas como apoio à inclusão em uma estrutura predominantemente monolíngue. O mesmo termo, portanto, pode designar práticas muito distintas.

2.3. Libras Como L1, Português Escrito Como L2 e Língua de Instrução

A definição das funções de Libras e português é um dos pontos mais sensíveis da política educacional para surdos. A concepção bilíngue defendida em grande parte da literatura analisada não pressupõe equivalência funcional absoluta entre as duas línguas, mas a construção de um repertório em que a Libras ocupe o lugar de primeira língua e de língua de instrução, enquanto o português escrito seja ensinado como segunda língua. Essa distinção é fundamental porque as línguas possuem modalidades diferentes e participam de práticas sociais igualmente distintas. Pretender que ambas sejam usadas de maneira simultânea ou indiferenciada pode produzir um bilinguismo apenas nominal, sem responder às necessidades de aquisição, compreensão e produção linguística dos estudantes.

Santos (2022, p. 13-14), ao discutir o ensino da Libras como L1 no Atendimento Educacional Especializado, enfatiza a importância da formação de profissionais e da garantia de oportunidades para que estudantes surdos desenvolvam a primeira língua. A autora recupera um histórico em que a língua de sinais foi excluída dos espaços escolares e associa essa exclusão a dificuldades educacionais persistentes. O AEE pode contribuir para o ensino da Libras, mas a própria lógica do atendimento complementar revela um limite: se a

língua de instrução permanece ausente da sala comum, o estudante precisa transitar entre um espaço no qual a Libras é trabalhada e outro no qual o currículo é predominantemente organizado em português.

Felipe (2018, p. 216) formula de modo explícito as condições linguísticas necessárias a uma proposta bilíngue:

As políticas inclusivas não estão propiciando aos surdos uma educação bilíngue que leve em consideração sua cultura, suas identidades e suas especificidades educacionais, que implicam em: a) aquisição/aprendizagem de duas línguas: a Libras, língua patrimonial e L1, e a Língua Portuguesa, língua majoritária, mas L2 para os surdos; b) utilização da Libras como língua de instrução para todas as disciplinas. Esse enfoque linguístico, reforçado por questões didático-metodológicas e recursos midiáticos permitiriam uma empoderamento dos conhecimentos a serem adquiridos. (Felipe, 2018, p. 216)

O argumento evidencia que o status das línguas deve ser observado concretamente. Se o português é a língua dos livros, das explicações, das avaliações, das reuniões e da gestão, enquanto a Libras aparece apenas quando um estudante necessita de mediação, a relação continua assimétrica. O bilinguismo requer a criação de ambientes nos quais a Libras possua circulação autônoma e seja utilizada na construção do conhecimento. Isso inclui a presença de professores surdos, docentes ouvintes fluentes, profissionais de tradução quando necessários, materiais em vídeo e outros suportes visuais,

além de propostas de avaliação que respeitem a expressão em língua de sinais.

A diferenciação entre Libras como L1 e português escrito como L2 também exige metodologias específicas para o ensino da língua portuguesa. Lodi (2013, p. 54-55) ressalta que o português escrito não deve ser confundido com a língua de interação imediata na sala de aula e que seu ensino precisa considerar a singularidade linguística dos estudantes. Martins (2025, p. 61-62) observa que a formação de professores para ensinar português como segunda língua ainda é insuficiente em muitos contextos e que a formação introdutória em Libras, isoladamente, não prepara docentes de diferentes áreas para atuar em ambientes bilíngues. O desafio é construir equipes escolares que compreendam a educação bilíngue como uma política curricular, e não como competência individual de um único profissional.

A produção de materiais também integra essa política. Gomides, Campello, Ribeiro, Silva e Francioni (2022, p. 195-196) demonstram que a circulação do conhecimento em Libras ainda é fragmentada até mesmo no campo científico. Essa observação ajuda a compreender uma dificuldade escolar mais ampla: grande parte dos conteúdos educacionais nasce em português e só posteriormente é traduzida ou adaptada. Uma perspectiva bilíngue mais robusta precisa incentivar produção original em Libras, registros videográficos, glossários, materiais visuais, recursos digitais e autoria surda. Não se trata de rejeitar a língua portuguesa, mas de impedir que ela monopolize a elaboração do conhecimento e reduza a Libras ao estatuto de tradução.

2.4. Movimento Surdo, Legislação e Participação Política

As políticas linguísticas voltadas à educação de surdos não resultam apenas de decisões administrativas. Elas são produzidas em meio a mobilizações, disputas de sentido e reivindicações coletivas. Brito (2025, p. 10-11) demonstra que o reconhecimento jurídico da Libras em 2002 esteve diretamente relacionado à atuação do movimento social surdo e à articulação entre ativistas, organizações e pesquisadores. O estatuto linguístico das línguas de sinais tornou-se elemento estratégico para confrontar concepções que tratavam a surdez exclusivamente pelo modelo médico e para defender uma interpretação fundada na diferença linguística. Nesse processo, a legislação aparece menos como concessão estatal espontânea e mais como resultado de uma trajetória de ação coletiva.

A dimensão política dessa conquista pode ser percebida na própria formulação da Lei nº 10.436/2002. Ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão, a norma oferece uma base jurídica para ampliar reivindicações nas áreas de educação, serviços públicos e participação social (Brasil, 2002). O Decreto nº 5.626/2005 desenvolve essa base ao estabelecer medidas relacionadas à formação de professores e intérpretes, à presença da Libras em cursos de formação, ao ensino de português como segunda língua e à organização da educação bilíngue (Brasil, 2005). Quadros (2008, p. 13) interpreta esse conjunto como parte de um planejamento linguístico que contribui para o fortalecimento da comunidade usuária da Libras.

Entretanto, o reconhecimento jurídico não elimina conflitos sobre os espaços considerados legítimos para a educação bilíngue. Curione (2022, p. 101-104) discute a recorrente acusação de segregação dirigida às escolas bilíngues de surdos. Para a autora, essas instituições podem ser compreendidas como espaços de formação

e constituição de comunidades linguísticas, sobretudo porque permitem convivência entre usuários de Libras, presença de pares surdos e circulação cotidiana da língua. A crítica à segregação precisa, portanto, distinguir práticas de exclusão social de organizações escolares construídas para garantir direitos linguísticos. A separação física, isoladamente, não determina a qualidade inclusiva ou excludente de uma proposta; é necessário observar participação, escolha, acesso, qualidade pedagógica e relação com a sociedade.

Brito (2025, p. 11) sintetiza essa trajetória ao destacar a mobilização em favor do “reconhecimento oficial da Libras como uma língua pelo Estado brasileiro”. A formulação é importante porque o reconhecimento de uma língua modifica a natureza das demandas. Se a Libras é língua, sua presença na educação não pode ser reduzida ao mesmo estatuto de uma tecnologia assistiva. Passam a ser pertinentes questões de aquisição, transmissão, ensino, formação de professores, produção cultural, pesquisa, tradução, memória e participação política. O direito educacional torna-se, assim, inseparável do direito linguístico.

A Lei nº 14.191/2021 representa outro marco nesse percurso ao inserir a educação bilíngue de surdos como modalidade na LDB (Brasil, 2021). Gomides, Campello, Silva e Francioni (2022, p. 1-2) observam que a mudança é promissora porque reconhece a educação bilíngue ao longo da trajetória educacional e reforça a relação entre língua, cultura e identidade. Ao mesmo tempo, os autores ressaltam que a alteração legal não resolve sozinha os problemas de implementação. Permanecem necessidades de formação continuada, diálogo com as comunidades surdas e enfrentamento

do estigma que interpreta a diferença linguística a partir de padrões de normalização ouvinte.

Nesse ponto, a noção de participação comunitária é decisiva. Políticas linguísticas elaboradas sem presença ativa de pessoas surdas correm o risco de reproduzir soluções orientadas pela experiência ouvinte. O histórico reconstruído por Brito (2025, p. 10-11) mostra justamente que mudanças importantes ocorreram quando ativistas surdos conseguiram transformar experiências coletivas em reivindicações públicas e influenciar a produção legislativa. Curione (2022, p. 102-104) reforça que a defesa das escolas bilíngues envolve memórias de mobilização e a reivindicação de espaços nos quais a Libras circule como língua comunitária. A participação, portanto, não deve aparecer somente como consulta eventual, mas como princípio de governança das políticas educacionais.

Essa perspectiva também permite compreender a relação entre direitos linguísticos e democracia. Uma política que reconhece formalmente a Libras, mas define unilateralmente onde, quando e para que ela pode ser usada, mantém forte assimetria. Em sentido contrário, uma política linguisticamente democrática cria canais para que comunidades surdas participem do planejamento, da avaliação e da revisão das ações públicas. Ela considera experiências locais, diversidade regional da Libras, formação de profissionais surdos e ouvintes, produção de materiais e necessidades de diferentes etapas educacionais. Assim, a efetivação jurídica precisa ser acompanhada por institucionalidade, orçamento, participação social e mecanismos de acompanhamento.

2.5. Desafios de Implementação: Formação, Currículo, Materiais e Comunidade

A implementação da educação bilíngue exige condições que vão muito além da aprovação de normas. Entre os estudos analisados, aparece de forma recorrente a necessidade de articular formação docente, organização curricular, materiais, infraestrutura, convivência linguística e participação das famílias. Martins (2025, p. 61-64) sistematiza desafios pedagógicos, institucionais e socioculturais que dificultam a consolidação de propostas bilíngues. A insuficiência de profissionais com fluência em Libras, a falta de formação específica para o ensino de diferentes componentes curriculares e a escassez de materiais adequados produzem uma distância entre o modelo previsto nas políticas e o cotidiano efetivamente oferecido aos estudantes.

A formação de professores ocupa posição estratégica porque a educação bilíngue não pode depender exclusivamente do trabalho de tradutores-intérpretes. Docentes de matemática, ciências, história, geografia, artes e demais áreas precisam compreender as especificidades linguísticas e visuais do processo de aprendizagem de estudantes surdos. Martins (2025, p. 61-62) destaca que uma disciplina introdutória de Libras na formação inicial não garante, por si só, competência para ensinar conteúdos em língua de sinais. A construção de ambientes bilíngues requer formação linguística continuada, conhecimento de pedagogias visuais, planejamento coletivo e políticas de valorização de profissionais surdos.

Santos (2022, p. 13-14) apresenta problema semelhante a partir do Atendimento Educacional Especializado. A autora evidencia dificuldades de profissionais que atuam com estudantes surdos e defende propostas de formação que possibilitem o ensino da Libras como primeira língua. O AEE pode exercer papel relevante na ampliação do repertório linguístico, sobretudo em redes que ainda

não dispõem de escolas ou classes bilíngues. Contudo, sua atuação não deve ser interpretada como substituição de uma política bilíngue de toda a escola. Se a Libras fica restrita à sala de recursos e o restante da experiência escolar ocorre sem interlocução direta, persiste uma fragmentação entre atendimento especializado e participação curricular.

O currículo constitui outra dimensão decisiva. Fernandes e Moreira (2014, p. 63) defendem a presença do repertório histórico e cultural surdo no processo educativo, e Felipe (2018, p. 216-217) associa o bilinguismo à consideração das identidades e especificidades educacionais. Isso significa que a política curricular não pode limitar-se a traduzir conteúdos concebidos integralmente a partir de referências ouvintes. Há necessidade de incluir história das comunidades surdas, produção cultural em Libras, conhecimentos sobre movimentos sociais, literatura surda e formas visuais de organização do saber. A presença desses conteúdos fortalece pertencimento e permite que estudantes surdos se reconheçam como sujeitos de uma história coletiva.

Morais e Martins (2020, p. 1-2) mostram que experiências bilíngues podem produzir deslocamentos importantes quando criam práticas que resistem aos modelos hegemônicos. Essa resistência não deve ser entendida como recusa da convivência com ouvintes ou do aprendizado da língua portuguesa. Trata-se de questionar uma organização em que a língua majoritária define sozinha o que conta como conhecimento, participação e desempenho escolar. Projetos bilíngues consistentes criam condições para que Libras e português desempenhem funções articuladas, sem exigir que uma língua seja apagada para que a outra seja reconhecida.

Viñal Junior e Bento (2020, p. 1-2) reforçam que a qualidade da inclusão está diretamente relacionada à capacidade da escola de enfrentar barreiras comunicacionais e de formação. Quando o professor desconhece Libras e o aluno não consegue acompanhar a aula de forma produtiva, a presença física pode coexistir com exclusão pedagógica. A consequência pode aparecer na desmotivação, na evasão ou na redução das oportunidades de aprendizagem. A implementação de políticas bilíngues, portanto, deve ser avaliada por indicadores qualitativos: participação em aula, interação entre pares, compreensão dos conteúdos, desenvolvimento linguístico, acesso a materiais, continuidade escolar e produção acadêmica.

A circulação do conhecimento em Libras também precisa integrar os critérios de qualidade. Gomides, Campello, Ribeiro, Silva e Francioni (2022, p. 195-196) identificam pouca articulação entre iniciativas de produção e divulgação científica em língua de sinais. Esse problema repercute na formação de professores e estudantes, porque reduz a disponibilidade de referências, materiais e produtos acadêmicos acessíveis diretamente em Libras. Investir em repositórios bilíngues, videoartigos, resumos sinalizados, glossários especializados e materiais didáticos produzidos originalmente em língua de sinais pode fortalecer tanto a educação básica quanto o ensino superior.

Por fim, a implementação precisa considerar a comunidade linguística. Curione (2022, p. 101-104) chama atenção para a importância das escolas bilíngues como espaços de convivência e constituição coletiva. Para muitas crianças surdas filhas de pais ouvintes, a escola é um dos primeiros locais de contato contínuo com adultos e crianças que usam Libras. Essa experiência tem

efeitos que ultrapassam o conteúdo curricular: amplia oportunidades de aquisição linguística, identificação, circulação cultural e construção de vínculos. Políticas que dispersam estudantes surdos sem garantir interlocutores podem comprometer precisamente a dimensão comunitária que sustenta o desenvolvimento de uma língua minoritária.

2.6. Inclusão, Bilinguismo e Justiça Linguística: Uma Síntese

A leitura conjunta dos estudos evidencia que o principal conflito das políticas para a educação de surdos não está na oposição abstrata entre inclusão e separação, mas na definição de quais condições tornam uma experiência educacional efetivamente inclusiva. Se inclusão for compreendida como presença física na escola comum, torna-se possível cumprir metas de matrícula sem alterar a hierarquia linguística que organiza o ensino. Se, ao contrário, inclusão significar participação, compreensão, autoria, convivência e aprendizagem em condições equitativas, o direito à Libras passa a ocupar posição estrutural. Essa mudança de perspectiva aproxima inclusão de justiça linguística e afasta a ideia de que a língua de sinais é apenas um apoio especializado.

A Lei nº 14.191/2021 amplia as possibilidades de institucionalização dessa perspectiva ao reconhecer a educação bilíngue de surdos na LDB (Brasil, 2021). Entretanto, Gomides, Campello, Silva e Francioni (2022, p. 1-2) lembram que mudanças legislativas permanecem abertas a disputas de implementação. Uma política só se consolida quando há financiamento, formação, planejamento e acompanhamento. A ausência desses elementos pode transformar direitos em formulações simbólicas, sobretudo em municípios e

redes que possuem poucos profissionais fluentes em Libras ou baixa concentração de estudantes surdos.

Nesse cenário, políticas linguísticas precisam combinar direitos universais e respostas territorialmente sensíveis. Witchs (2021, p. 144-145) destaca a dispersão e a vulnerabilidade que podem atingir pessoas surdas em contextos nos quais a língua de sinais possui pouca circulação institucional. Escolas bilíngues, classes bilíngues, polos e propostas inclusivas bilíngues podem assumir diferentes configurações conforme o território, desde que preservem princípios comuns: Libras como língua de instrução e convivência, português escrito como L2, profissionais qualificados, acesso a pares linguísticos e participação das comunidades surdas na tomada de decisões.

Por essa razão, a tensão entre inclusão, bilinguismo e direitos linguísticos deve ser tratada como tensão produtiva, capaz de revelar os limites das políticas existentes e orientar sua reformulação. A inclusão não precisa ser abandonada, mas redefinida a partir da diferença linguística. O bilinguismo não deve ser idealizado como solução automática, mas construído com condições materiais, pedagógicas e comunitárias. E os direitos linguísticos não podem permanecer restritos ao reconhecimento formal da Libras: precisam orientar currículo, formação, financiamento, avaliação e participação. Essa articulação constitui uma agenda de justiça linguística para a educação de surdos no Brasil.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite concluir que as políticas linguísticas destinadas à educação de surdos no Brasil avançaram de forma

significativa no reconhecimento jurídico da Libras e na incorporação da educação bilíngue ao ordenamento educacional. Entretanto, os estudos examinados mostram que o reconhecimento formal não elimina a distância entre inclusão institucional e direito linguístico-educacional. A permanência do português como língua hegemônica da escola faz com que, em muitos contextos, a Libras seja tratada prioritariamente como recurso de acesso, mediação ou atendimento especializado, sem alcançar plenamente a condição de língua de instrução, convivência e produção de conhecimento.

As tensões entre inclusão e bilinguismo decorrem, em grande medida, de diferentes concepções sobre o que significa incluir. Quando o princípio inclusivo é reduzido ao compartilhamento do mesmo espaço escolar, corre-se o risco de desconsiderar barreiras linguísticas que impedem a participação efetiva do estudante surdo. Por outro lado, quando a inclusão é compreendida como direito à aprendizagem, à interação, à autoria e à participação em condições equitativas, torna-se necessário reconhecer que a organização da escola deve responder à diferença linguística. Nesse sentido, a educação bilíngue não se opõe necessariamente à inclusão; ela pode constituir uma de suas condições, desde que seja orientada pelo direito à Libras e pela oferta qualificada do português escrito como segunda língua.

Os textos analisados convergem ao indicar que a efetivação do bilinguismo depende de medidas articuladas: acesso precoce à Libras, presença de professores bilíngues e profissionais surdos, formação de docentes de diferentes áreas, ensino específico de português como L2, materiais produzidos em Libras, infraestrutura visual, currículo que contemple história e cultura surdas, avaliação linguisticamente adequada e convivência com pares. A ausência

desses elementos tende a transformar o bilinguismo em uma designação formal, sem alteração substancial das relações de poder entre as línguas.

Conclui-se, portanto, que uma política educacional comprometida com os direitos linguísticos precisa superar a ideia de que oferecer acesso à Libras equivale a garantir educação em Libras. A justiça linguística implica assegurar que a língua de sinais possa organizar relações pedagógicas, trajetórias de aprendizagem e formas de participação social. Somente nessa perspectiva inclusão, bilinguismo e direitos deixam de aparecer como princípios concorrentes e passam a compor um projeto educacional capaz de reconhecer a diferença linguística dos estudantes surdos, ampliar sua autonomia e fortalecer sua cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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. 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. **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: 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 12 jul. 2026.

BRITO, Fábio Bezerra de. O direito de ser surdo em língua de sinais: o ativismo político-cultural surdo e a Lei de Libras no Brasil. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, edição especial, p. 10-25, 2025. DOI: <https://doi.org/10.20395/revesp.2025.62.2.10-25>. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1907>. Acesso em: 15 jul. 2026.

CURIONE, Patrícia Luiza Ferreira Rezende. Escola bilíngue de surdos: comunidade linguística ou comunidade segregada? **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 57, p. 101-111, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1727>. Acesso em: 18 jul. 2026.

FELIPE, Tanya Amara. Diferentes políticas e diferentes contextos educacionais: educação bilíngue para educandos surdos x educação bilíngue inclusiva. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 49, p. 189-220, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1192>. Acesso em: 22 jul. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 2, p. 51-69, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Acesso em: 25 jul. 2026.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; RIBEIRO, Tiago da Silva; SILVA, Erliandro Felix; FRANCIONI, William

Veloza. Libras como língua minoritária: estratégias de acesso e circulação do conhecimento científico produzido sobre e pela comunidade surda. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 195-213, jul./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v1i1.6802>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasls/article/view/6802>. Acesso em: 28 jul. 2026.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; SILVA, Erliandro Felix; FRANCIONI, William Veloza. Surdez, educação de surdos e bilinguismo: avanços e contradições na implantação da Lei nº 14.191/2021. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, e72116, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/rs.v7.72116>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/72116>. Acesso em: 31 jul. 2026.

LAGARES, Xoán Carlos. Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: **Parábola Editorial**, 2018.

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

MARTINS, Gabriel Pigozzo Tanus Cherp. Os desafios da implementação de um modelo bilíngue de educação de surdos. **Revista SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 54-65, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36704/sciasls.v4i1.9596>. Disponível em:

<https://revista.uemg.br/sciasls/article/view/9596>. Acesso em: 2 set. 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>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410710>. Acesso em: 3 set. 2026.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180089, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089>. Acesso em: 4 set. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 12-19, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1110>. Acesso em: 5 set. 2026.

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>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661114>. Acesso em: 6 set. 2026.

SANTOS, Maria Isabel Dórea. O ensino da Libras como L1 no Atendimento Educacional Especializado. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 42, p. 12-29, 2022. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1809>. Acesso em: 20 jul. 2026.

VIÑAL JUNIOR, José Veiga; BENTO, Aline Kércia Sampaio Oliveira. Reflexões sobre a educação inclusiva de alunos surdos. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 5, e60300, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rs.v5.60300>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/60300>. Acesso em: 23 jul. 2026.

WITCHS, Pedro Henrique. A situação minoritária dos surdos e sua vulnerabilidade linguística na educação. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 144-152, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/CC239651>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC239651>. Acesso em: 27 jul. 2026.

¹ Professora do Magistério Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

² Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP) e pesquisadora.

³ Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁴ Professora Adjunta do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Amargosa. Doutoranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia – UFBA.