

DIREITOS LINGUÍSTICOS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: A CENTRALIDADE DA LIBRAS COMO PRIMEIRA LÍNGUA (L1)

**LINGUISTIC RIGHTS AND DEAF EDUCATION: THE CENTRALITY OF
BRAZILIAN SIGN LANGUAGE AS A FIRST LANGUAGE (L1)**

Linguística & Letras e Artes • 17/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789586661](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789586661)

Francielle Cantarelli Martins¹

Leandro Víturino dos Santos²

Ananda Loiola Simões Elias³

André Daniel Paixão⁴

Fabíola Moraes Barbosa⁵

RESUMO

Este artigo discute os direitos linguísticos na educação de surdos, enfatizando a centralidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2). A pesquisa, de natureza bibliográfica e qualitativa, articula estudos sobre políticas linguísticas, educação bilíngue, inclusão escolar, aquisição da linguagem e protagonismo da comunidade surda. Analisa-se o reconhecimento jurídico da Libras, especialmente a partir da Lei nº 10.436/2002, do Decreto nº 5.626/2005 e da Lei nº 14.191/2021, confrontando os avanços normativos com dificuldades de implementação nas instituições educacionais. Os estudos apontam que assegurar intérpretes ou recursos de acessibilidade não substitui a garantia de ambientes linguisticamente adequados, docentes bilíngues e práticas pedagógicas desenvolvidas diretamente em Libras. Conclui-se que o direito à educação dos surdos exige políticas que reconheçam a Libras como fundamento linguístico, cultural, cognitivo e político dos processos formativos e da participação social.

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

ABSTRACT

This article discusses linguistic rights in Deaf education, emphasizing the central role of Brazilian Sign Language (Libras) as a first language (L1) and written Portuguese as a second language (L2). The study adopts a bibliographic and qualitative approach, drawing on research concerning language policies, bilingual education, school inclusion, language acquisition, and the protagonism of the Deaf community. It examines the legal recognition of Libras, particularly through Law No. 10,436/2002, Decree No. 5,626/2005, and Law No. 14,191/2021, contrasting normative advances with the

challenges involved in their implementation within educational institutions. The studies indicate that providing interpreters or accessibility resources does not replace the need to guarantee linguistically appropriate environments, bilingual teachers, and pedagogical practices developed directly in Libras. It is concluded that ensuring the right to education for Deaf people requires policies that recognize Libras as a linguistic, cultural, cognitive, and political foundation of educational processes and social participation.

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

1. INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação para pessoas surdas não pode ser dissociada do reconhecimento de sua condição linguística. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ocupa posição central nesse debate porque constitui, para significativa parcela da comunidade surda, a língua de interação, de construção de significados, de produção cultural e de acesso ao conhecimento. A discussão ultrapassa, portanto, a presença de recursos de acessibilidade ou de profissionais de tradução e interpretação. Ela alcança a própria organização linguística da escola, a língua em que o currículo é apresentado, as possibilidades de interação entre pares e a forma como o estudante surdo participa das práticas sociais e pedagógicas. Rodrigues e Beer (2016, p. 661-662) ressaltam que os direitos humanos linguísticos são basilares para o exercício de direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais, o que torna a questão da língua indissociável da cidadania e da educação.

O reconhecimento legal da Libras pela Lei nº 10.436/2002 constituiu um marco importante para a comunidade surda brasileira.

Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu medidas relacionadas à formação de professores, à presença da Libras nos cursos de licenciatura, à atuação de tradutores e intérpretes e à educação bilíngue. Mais tarde, a Lei Brasileira de Inclusão reforçou a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e em Língua Portuguesa escrita como segunda língua, e a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos como modalidade na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esses avanços, entretanto, não eliminam as tensões entre reconhecimento normativo e efetivação cotidiana. Prado (2017, p. 87-89) demonstra que a legislação pode afirmar o direito à educação bilíngue e, simultaneamente, coexistir com modelos escolares predominantemente monolíngues em português oral.

A centralidade da Libras como primeira língua (L1) também se relaciona ao desenvolvimento da linguagem e à aprendizagem de uma segunda língua. Cláudio e Quiles (2022, p. 3-7) apontam que a Libras precisa ser compreendida como base linguística para a criança surda, pois as experiências comunicativas e interacionais em uma língua plenamente acessível sustentam a construção de conhecimentos, o desenvolvimento social e os processos posteriores de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Nessa perspectiva, tratar a Libras apenas como recurso de apoio à aula ministrada em português reduz seu papel. O bilinguismo educacional pressupõe funções distintas e articuladas: a Libras como língua de instrução, interação e produção de conhecimento, e o português, prioritariamente em sua modalidade escrita, como segunda língua, com metodologias específicas para sua aprendizagem.

As pesquisas reunidas neste estudo evidenciam que a noção de direito linguístico exige uma leitura crítica da inclusão escolar. Não

basta assegurar a matrícula do estudante surdo em uma classe comum se o espaço pedagógico permanece organizado por uma língua à qual ele não tem acesso direto. Martins e Lopes (2024, p. 13-17) problematizam justamente a diferença entre acesso e direito linguístico-educacional, mostrando que a Libras pode ser reduzida a uma ferramenta de acessibilidade quando se limita sua presença a serviços complementares. De modo convergente, Loureiro (2006, p. 12-14) defende a compreensão dos surdos como minoria linguística e questiona propostas que associam igualdade à oferta das mesmas condições para sujeitos cujas necessidades linguísticas são distintas.

Diante desse quadro, o problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo os direitos linguísticos dos estudantes surdos podem ser efetivados quando a Libras é reconhecida como primeira língua e como língua de instrução nos processos educacionais? O objetivo geral é discutir a centralidade da Libras como L1 na educação de surdos, articulando direitos linguísticos, educação bilíngue, políticas públicas e práticas pedagógicas. Especificamente, busca-se analisar a relação entre língua, cidadania e educação; discutir a organização Libras-L1/Português-L2; problematizar os limites de uma inclusão baseada apenas na acessibilidade; e refletir sobre os desafios institucionais para a consolidação de políticas linguísticas comprometidas com o protagonismo surdo.

Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, construído a partir dos artigos disponibilizados para esta pesquisa. O referencial reúne produções de diferentes períodos e periódicos dedicados à educação de surdos, aos Estudos Surdos e às políticas linguísticas, permitindo observar continuidades, avanços e tensões no debate brasileiro. A análise privilegia quatro eixos: direitos

linguísticos e reconhecimento da Libras; Libras como L1 e português escrito como L2; educação bilíngue e políticas inclusivas; e condições institucionais para a efetivação do direito linguístico-educacional. A opção por esse percurso possibilita compreender que a discussão não se reduz à escolha entre modelos escolares, mas envolve relações de poder, status das línguas, formação profissional, currículo, participação da comunidade surda e acesso efetivo ao conhecimento.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Direitos Linguísticos, Cidadania e Reconhecimento da Libras

Compreender os direitos linguísticos na educação de surdos requer reconhecer que a língua não é apenas um meio neutro de transmissão de conteúdo. Ela participa da constituição dos sujeitos, das relações sociais, das identidades e das possibilidades de intervenção no mundo. Rodrigues e Beer (2016, p. 661-664) situam a educação de surdos no encontro entre direitos, políticas e línguas, destacando que simplificações binárias não dão conta da complexidade desse campo. O reconhecimento da diferença linguística desloca o debate de uma perspectiva centrada exclusivamente na deficiência para uma abordagem em que a língua de sinais é componente estruturante da participação social. Assim, o direito linguístico educacional não se limita a permitir o uso da Libras em determinados momentos: implica organizar condições para que ela esteja presente como língua legítima de ensino, interação, avaliação, produção acadêmica e circulação de conhecimentos.

A formulação dos autores é particularmente importante porque vincula a língua ao exercício da cidadania. Em suas palavras:

Neste artigo, buscamos olhar a realidade que se impõe ao processo educacional dos surdos brasileiros. Cientes de nossas possibilidades e riscos, propomos apresentar uma reflexão sobre a maneira por meio da qual os direitos, as políticas e as línguas interceptam-se, desviam-se e se mesclam na educação de surdos. E sobre como as convergências e divergências na/da/para educação de surdos precisam ser vistas e tratadas em sua complexidade por meio de uma postura crítica, consciente e reflexiva. Assim, a centralidade da língua de sinais na educação de surdos precisa ser reconhecida como um direito, pois ela é um elemento basilar de constituição da cidadania e de gozo dos demais direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais. (Rodrigues; BeeR, 2016, p. 662).

Essa concepção permite distinguir duas formas de compreender a Libras no campo educacional. Na primeira, ela aparece como mecanismo de compensação: utiliza-se um intérprete, um atendimento complementar ou um recurso visual para tornar acessível uma aula concebida originalmente em português. Na segunda, a Libras é reconhecida como língua que estrutura a experiência pedagógica e a participação do estudante. Martins e Lopes (2024, p. 1, 14-17) mostram que essa diferença não é apenas terminológica. Quando a língua de sinais é reduzida a instrumento de acesso, o estudante pode estar fisicamente inserido na escola sem que sua língua organize o currículo, as relações e as formas de

produção de saber. O direito linguístico-educacional, ao contrário, exige que a presença da Libras produza efeitos na estrutura do sistema de ensino.

A compreensão dos surdos como minoria linguística também aparece nas discussões de Loureiro (2006, p. 12-15). A autora defende uma educação bilíngue-bicultural e uma política de aquisição da língua de sinais como primeira língua, questionando modelos de inclusão que colocam a igualdade formal acima das diferenças concretas. O argumento é relevante porque uma política educacional pode declarar-se inclusiva e, ainda assim, produzir assimetrias quando pressupõe que todos os estudantes devam aprender prioritariamente pela mesma língua. Para o aluno surdo, a igualdade de direitos não significa receber exatamente o mesmo percurso linguístico do aluno ouvinte, mas ter garantidas condições equivalentes de compreensão, expressão, participação e aprendizagem por meio de uma língua plenamente acessível.

Quadros (2008, p. 12-14) amplia essa reflexão ao inserir a Libras no debate sobre o plurilinguismo brasileiro. A autora mostra que a imagem de um Brasil essencialmente monolíngue oculta a existência de línguas indígenas, línguas de imigração e línguas de sinais. A escola participa historicamente da manutenção desse imaginário ao centralizar o português como língua legítima do conhecimento. Nesse contexto, reconhecer a Libras significa também rever hierarquias entre línguas e admitir que diferentes comunidades linguísticas necessitam de políticas de manutenção, difusão e escolarização. Como sintetiza Quadros (2008, p. 14), “a língua de sinais brasileira é um símbolo de identidade”, razão pela qual sua presença educacional não pode ser reduzida a uma função instrumental.

O reconhecimento da Libras como direito implica, ainda, considerar a comunidade surda como participante das decisões sobre sua própria educação. A literatura analisada aponta que políticas definidas sem participação efetiva dos sujeitos surdos tendem a reproduzir modelos construídos a partir de expectativas ouvintes. Silva, Pedrosa e Lucinda (2026, p. 145-146) observam que a institucionalização da Libras pode ocorrer de maneiras distintas mesmo sob um mesmo arcabouço nacional, e que a baixa participação da comunidade surda fragiliza a consolidação de projetos bilíngues. O direito linguístico, portanto, possui uma dimensão democrática: envolve não somente a existência de leis, mas a possibilidade de os usuários da língua intervirem na formulação, implementação e avaliação das políticas que regulam os espaços em que vivem e aprendem.

Essa dimensão política também se manifesta na produção e circulação do conhecimento. Gomides et al. (2022a, p. 195-197, 209-210) mostram que, embora o acesso da comunidade surda ao ensino superior tenha aumentado e existam cursos voltados à formação em Libras, grande parte da produção científica sobre surdez continua circulando prioritariamente em Língua Portuguesa escrita. Os autores identificam uma contradição: reivindica-se a Libras como L1 no ensino, mas a divulgação acadêmica permanece fortemente concentrada na L2. Essa observação amplia o alcance dos direitos linguísticos, pois demonstra que a garantia da Libras deve alcançar também universidades, periódicos, repositórios, eventos e materiais científicos, permitindo que a comunidade surda não seja apenas objeto de pesquisa, mas produtora, leitora e interlocutora do conhecimento acadêmico.

2.2. Libras Como Primeira Língua (L1) e Língua Portuguesa Escrita Como Segunda Língua (L2)

A defesa da Libras como primeira língua na educação de surdos parte do princípio de que o desenvolvimento linguístico depende de acesso efetivo a uma língua que possa ser adquirida e utilizada nas interações sociais. Cláudio e Quiles (2022, p. 3-7) discutem o processo de aquisição da linguagem e ressaltam que o ambiente linguístico é decisivo para crianças surdas, sobretudo porque muitas delas nascem em famílias ouvintes e podem não ter contato precoce com usuários fluentes da língua de sinais. Nesses casos, a escola assume responsabilidade ainda maior na criação de oportunidades de interação em Libras. A centralidade da L1 não se explica por uma hierarquia de valor entre Libras e português, mas pela necessidade de uma base linguística plenamente acessível sobre a qual outros conhecimentos e outras línguas possam ser construídos.

A noção de primeira língua, nesse campo, não deve ser entendida apenas como a língua cronologicamente aprendida primeiro. Oliveira e Figueiredo (2017, p. 182-183) lembram que o contexto de aquisição dos surdos brasileiros é frequentemente atípico, pois muitas crianças têm contato tardio com a Libras e, mesmo assim, essa língua assume status de L1 por sua modalidade visual-espacial e por sua função na construção linguística, cultural e identitária. Esse aspecto impede uma leitura rígida do bilinguismo. O essencial é reconhecer a função que cada língua desempenha para o sujeito: a Libras como língua de interação direta, instrução e construção de significados; e a Língua Portuguesa escrita como língua adicional de participação em diferentes esferas sociais, acadêmicas e profissionais.

Cláudio e Quiles (2022, p. 1-3) afirmam que a Libras serve de base linguística para o ensino do português escrito. Tal compreensão modifica a prática pedagógica porque impede que o ensino da L2 seja realizado como se o estudante surdo estivesse apenas aprendendo uma versão escrita de uma língua oral já dominada. A Língua Portuguesa possui estrutura, modalidade e usos distintos da Libras; por isso, seu ensino requer procedimentos próprios de segunda língua, com exploração de recursos visuais, gêneros textuais, comparação entre formas de organização linguística e atividades que partam de conhecimentos construídos em Libras. Quando a L1 é sólida, o estudante dispõe de instrumentos para compreender conceitos, formular hipóteses, comparar sistemas e ampliar repertórios, tornando a aprendizagem da escrita mais significativa.

O bilinguismo também precisa ser compreendido de maneira funcional e contextual. Baker (2004, p. 9 *apud* Oliveira; Figueiredo, 2017, p. 183) define o bilíngue como o sujeito que “usa suas duas línguas com pessoas diferentes, em diferentes contextos para propósitos diferentes”. A citação evidencia que não se exige desempenho idêntico nas duas línguas nem se pressupõe que elas ocupem os mesmos espaços sociais. No caso dos estudantes surdos, o uso da Libras e da Língua Portuguesa escrita pode variar segundo interlocutores, objetivos comunicativos, práticas culturais e exigências institucionais. Essa perspectiva é especialmente produtiva para evitar que o ensino bilíngue seja reduzido à presença simultânea de dois códigos; trata-se, antes, de organizar condições para que cada língua cumpra funções reais e socialmente relevantes.

O ensino da Libras como L1 aparece de modo específico no estudo de Santos (2022, p. 12-18), voltado ao Atendimento Educacional

Especializado. A autora evidencia que a formação dos profissionais e a qualidade das propostas são decisivas para que o ensino de Libras não se torne atividade episódica ou desarticulada do cotidiano escolar. Ao discutir o percurso histórico da educação de surdos, o trabalho mostra como experiências anteriores, marcadas pela centralidade da oralização e pela exclusão da língua de sinais, produziram limitações linguísticas e educacionais. A mudança para uma perspectiva bilíngue exige, portanto, mais do que inserir aulas de Libras no contraturno: requer reconhecer a língua de sinais como componente contínuo da vida escolar e como condição para participação do estudante em todas as áreas do currículo.

Essa mudança também implica valorizar a interação entre surdos e a presença de adultos surdos e professores bilíngues nos espaços educacionais. Oliveira e Figueiredo (2017, p. 180-183) apontam que escolas inclusivas podem deixar de oferecer situações de aquisição da Libras como primeira língua, especialmente quando há apenas um estudante surdo em uma turma de maioria ouvinte e toda a comunicação depende do intérprete. Nessa configuração, o aluno pode receber tradução de conteúdo sem participar de uma comunidade linguística mais ampla. A educação bilíngue, ao contrário, necessita de interlocutores diversos, possibilidades de circulação da língua e experiências em que a Libras seja utilizada espontaneamente para perguntar, argumentar, brincar, pesquisar, explicar e produzir conhecimento.

A relação entre L1 e L2, portanto, deve ser aditiva e não substitutiva. A aprendizagem da Língua Portuguesa escrita não demanda o enfraquecimento da Libras; ao contrário, o fortalecimento da primeira língua cria melhores condições para o ensino da segunda. Quadros (2008, p. 13-15) observa que uma política plurilíngue precisa

reconhecer os diferentes papéis das línguas e garantir sua manutenção e difusão. Na educação de surdos, isso significa abandonar a ideia de que a presença da Libras ameaça a aprendizagem do português. As duas línguas podem compor o repertório do estudante de maneira complementar, desde que sejam respeitadas suas modalidades e que o português não seja utilizado como medida de normalização ou como requisito para legitimar a capacidade intelectual do sujeito surdo.

Essa perspectiva altera também o sentido do letramento. Cláudio e Quiles (2022, p. 18-21) defendem que o processo de apropriação da escrita precisa considerar a Libras como fundamento para o acesso aos conhecimentos letrados e para a expressão da identidade e da realidade da criança surda. Assim, as práticas de leitura e escrita devem partir de experiências significativas em L1, mobilizando narrativas, imagens, vídeos, gêneros discursivos e contextos de uso da Língua Portuguesa. O objetivo não é produzir uma correspondência mecânica entre sinais e palavras, mas possibilitar que o estudante compreenda os sentidos sociais da escrita e desenvolva recursos para transitar entre diferentes práticas linguísticas. A centralidade da Libras como L1, nesse sentido, favorece o aprendizado da L2 em vez de competir com ele.

2.3. Educação Bilíngue, Legislação e Tensões da Inclusão Escolar

A legislação brasileira produziu avanços expressivos no reconhecimento da Libras e da educação bilíngue, mas a literatura evidencia uma distância persistente entre texto legal e prática institucional. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão; o Decreto nº 5.626/2005 detalhou medidas para sua difusão e para a formação de profissionais; a Lei nº

13.146/2015 reafirmou a oferta de educação bilíngue; e a Lei nº 14.191/2021 inseriu essa modalidade na LDB. Gomides et al. (2022b, p. 1-3) assinalam que a inclusão da educação bilíngue na legislação representa conquista vinculada às lutas das comunidades surdas, mas permanece dependente de debates, formação qualificada e transformação das condições concretas de escolarização.

Prado (2017, p. 82-89) identifica uma contradição decisiva: as políticas inclusivas historicamente orientaram a matrícula de estudantes surdos em classes regulares nas quais a Língua Portuguesa oral ocupa posição majoritária, enquanto a própria legislação afirma a educação bilíngue e a Libras como língua de instrução. O problema não está na convivência entre surdos e ouvintes, mas na organização linguística do espaço escolar. Quando a aula é planejada em português oral e apenas posteriormente mediada por tradução, o estudante surdo permanece em condição diferente daquela vivenciada pelos colegas ouvintes, que recebem o conteúdo diretamente em sua língua de uso predominante. Assim, a presença do intérprete é importante, mas não equivale à construção de um ambiente bilíngue.

A diferença entre direito e acessibilidade é aprofundada por Martins e Lopes (2024). As autoras observam:

Embora o Decreto evidencie o conceito de bilinguismo e traga a língua de sinais em destaque ao ensino de surdos, há tensões que precisam ser problematizadas nele. O uso das palavras direito e acesso, tal qual demonstrado, nos faz compreender que, mesmo sendo um documento de grande relevância e conquista para as lutas das comunidades surdas, ele ainda permite que a Libras seja adotada como um instrumento de acessibilidade para a educação. (Martins; Lopes, 2024, p. 15).

Essa crítica permite compreender por que a existência de serviços de apoio não resolve, por si só, a questão linguística. O Atendimento Educacional Especializado pode desempenhar funções relevantes, mas não deveria substituir o direito de aprender diretamente em Libras durante o turno regular. Martins e Lopes (2024, p. 14-17) mostram que o enquadramento da língua de sinais como recurso para “acesso” ao currículo pode preservar um currículo linguisticamente estruturado para ouvintes. Quando isso acontece, a escola oferece uma ponte até o conteúdo, mas não transforma a língua em que a experiência educativa é produzida. A educação bilíngue demanda mudança mais profunda: currículo, formação docente, avaliação, materiais didáticos e interações precisam ser pensados em uma perspectiva que reconheça a visualidade e a língua de sinais como dimensões constitutivas.

A discussão de Prado (2017, p. 88-95) reforça que a legislação, embora importante, necessita de mecanismos de implementação. A autora destaca que definir escolas ou classes bilíngues pela presença de Libras e Língua Portuguesa como línguas de instrução não garante automaticamente que ambas estejam efetivamente

presentes durante todo o processo educativo. Se professores, gestores e comunidade escolar não conhecem Libras, a previsão legal pode permanecer formal. Por isso, o direito linguístico precisa ser acompanhado de planejamento, contratação e formação de profissionais bilíngues, produção de materiais, organização de turmas e espaços que favoreçam interação em Libras e participação dos sujeitos surdos nas decisões pedagógicas.

A inclusão escolar, nessa perspectiva, precisa ser avaliada pela qualidade da participação e da aprendizagem, não apenas pelo compartilhamento do mesmo espaço físico. Rodrigues e Beer (2016, p. 664) discutem a possibilidade de uma inclusão-excludente quando a questão linguística não é tratada adequadamente. A matrícula comum pode representar avanço em relação à segregação baseada em incapacidade, mas torna-se insuficiente quando o estudante permanece isolado linguisticamente, com pouca interlocução direta e dependente de mediação constante. Loureiro (2006, p. 12-14) já advertia que uma proposta igualitária não pode ignorar diferenças linguísticas concretas. A igualdade educacional, para pessoas surdas, exige equidade na língua de acesso ao conhecimento e nas possibilidades de interação.

O debate ganha novo contorno após a Lei nº 14.191/2021. Gomides et al. (2022b, p. 1-6) interpretam a inclusão da educação bilíngue de surdos na LDB como resultado de um movimento de reconhecimento da identidade, da língua e do protagonismo das comunidades surdas. Ao mesmo tempo, os autores registram que a mudança legislativa não encerra as disputas sobre como o bilinguismo será implementado. Permanecem questões relacionadas à formação continuada, ao currículo, à organização dos sistemas de ensino e à superação de concepções que tratam a

surdez prioritariamente pela ótica da normalização. Dessa forma, a lei abre possibilidades institucionais, mas sua efetividade depende da construção de políticas que traduzam o reconhecimento jurídico em experiências educacionais concretas.

Uma política bilíngue coerente não deve ser compreendida como negação da Língua Portuguesa nem como isolamento social. Ao contrário, ela busca assegurar ao estudante surdo condições linguísticas equivalentes para apropriar-se do currículo e, a partir de uma L1 consolidada, ampliar seu repertório em L2. Quadros (2008, p. 14-16) argumenta que reconhecer o status bilíngue dos surdos exige desconstruir uma cultura escolar orientada pelo monolinguismo. Nessa perspectiva, Libras e português são línguas brasileiras que podem compor a formação do sujeito surdo com funções diferentes. O desafio político consiste em impedir que a língua majoritária ocupe todo o espaço de instrução e reduza a Libras a suporte periférico.

2.4. Ambiente Linguístico, Práticas Pedagógicas e Formação Profissional

A efetivação da Libras como L1 depende da existência de ambientes linguisticamente ricos. Isso envolve muito mais do que uma disciplina de Libras ou encontros esporádicos com profissionais especializados. Cláudio e Quiles (2022, p. 5-7) demonstram que o desenvolvimento da linguagem está ligado às interações sociais e ao ambiente em que a criança está inserida. Para crianças surdas filhas de pais ouvintes, a escola pode se tornar um dos principais espaços de contato sistemático com a língua de sinais. Se esse contato ocorre somente em períodos restritos, a criança perde oportunidades de adquirir vocabulário, organizar narrativas,

participar de conversas espontâneas e construir conhecimentos por meio de uma língua acessível. Assim, o planejamento escolar precisa garantir circulação contínua da Libras em diferentes tempos, espaços e áreas do conhecimento.

A organização de um ambiente bilíngue pressupõe também a presença de profissionais com diferentes funções e competências. Professores bilíngues, professores surdos, instrutores de Libras, tradutores e intérpretes podem atuar de maneira complementar, desde que suas atribuições não sejam confundidas. O intérprete não substitui o professor bilíngue, pois sua função principal é realizar mediação linguística entre línguas, enquanto o professor é responsável pelo planejamento pedagógico, pela avaliação e pela construção didática do conteúdo. Oliveira e Figueiredo (2017, p. 180-186) mostram que a dependência exclusiva do intérprete pode limitar as interações diretas do estudante e não atender às necessidades de aquisição linguística. A educação bilíngue requer que a própria docência possa ocorrer em Libras, especialmente quando ela é a língua de instrução prevista para o estudante surdo.

Nesse ponto, as contribuições de Oliveira e Figueiredo são particularmente claras:

Portanto, uma escola que atenda às diversas especificidades dos surdos precisa ser pensada a partir da relação desses sujeitos com o seu desenvolvimento de linguagem, pois devemos nos ater às contribuições de sua primeira língua na aprendizagem da segunda língua. [...] uma proposta educacional bilíngue para surdos deve romper com os pressupostos das abordagens anteriores e considerar as especificidades visuais dos surdos contempladas no processo de ensino da língua oral, na modalidade escrita, bem como nas metodologias utilizadas no ensino das disciplinas que compõem o currículo escolar, que devem ser ensinadas na língua de sinais. (Oliveira; Figueiredo, 2017, p. 183).

A citação destaca que o bilinguismo precisa atravessar todas as disciplinas e não ficar restrito ao ensino de línguas. Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e demais componentes curriculares precisam ser ensinados com metodologias capazes de explorar visualidade, espacialidade e interação em Libras. Isso não significa simplificar o currículo ou criar um ensino menos exigente. Ao contrário, significa garantir condições linguísticas para que o estudante acesse conceitos complexos em uma língua plenamente compreensível. Quando o conteúdo é apresentado diretamente em Libras, o aluno pode acompanhar explicações, formular perguntas, argumentar e dialogar com maior autonomia, reduzindo a distância entre presença física e participação efetiva.

Santos (2022, p. 14-20) chama atenção para a formação dos profissionais que atuam com estudantes surdos, especialmente no AEE. O estudo mostra que dificuldades de formação podem

comprometer a qualidade do ensino da Libras como L1. Um profissional que conhece apenas vocabulário básico ou que utiliza sinais como apoio ao português não necessariamente consegue criar experiências linguísticas ricas. Por isso, a formação precisa incluir conhecimentos sobre estrutura da Libras, aquisição da linguagem, cultura e identidade surdas, educação bilíngue, metodologias visuais e ensino de português como L2. A centralidade da Libras exige competência linguística e pedagógica, e não apenas boa disposição institucional para incluir o estudante.

O protagonismo de pessoas surdas também constitui elemento pedagógico relevante. A presença de adultos surdos no ambiente escolar favorece referências linguísticas, culturais e identitárias e amplia as possibilidades de interação natural em Libras. Oliveira e Figueiredo (2017, p. 182-186) ressaltam a importância de interações com professores adultos surdos e participantes da comunidade surda para a construção de cultura e identidade. Essa presença não deve ser entendida como elemento decorativo ou como representação simbólica da diversidade. Ela deve integrar o trabalho educacional, a produção de materiais, a gestão de projetos, a formação de profissionais e a avaliação das políticas de educação bilíngue.

A produção de materiais didáticos em Libras é outro desafio central. A predominância de materiais escritos em português pode obrigar o professor ou o intérprete a realizar adaptações constantes, nem sempre planejadas com antecedência. Em uma política bilíngue consolidada, materiais audiovisuais em Libras, glossários conceituais, videoaulas, narrativas sinalizadas e recursos digitais devem compor o currículo desde sua elaboração. Gomides et al. (2022a, p. 195-210) mostram que a ausência de circulação sistemática de conhecimento

científico em Libras persiste inclusive no ensino superior. Essa constatação reforça a necessidade de pensar acessibilidade linguística como produção originária em Libras, e não apenas como tradução posterior de conteúdos construídos exclusivamente em português.

A avaliação também precisa ser coerente com a organização bilíngue. Se o estudante aprende conteúdos em Libras, a instituição deve considerar formas de expressão que permitam demonstrar conhecimento nessa língua, quando adequado aos objetivos da atividade. Isso é especialmente importante para evitar que dificuldades de escrita em L2 sejam interpretadas como falta de compreensão conceitual. Cláudio e Quiles (2022, p. 18-21) defendem práticas de ensino de português que respeitem as características da aprendizagem de segunda língua e utilizem a Libras como mediação para construção de sentidos. Avaliar de modo bilíngue não significa abandonar a aprendizagem do português, mas distinguir o domínio do conteúdo do domínio de uma segunda língua e criar instrumentos capazes de aferir ambos com justiça pedagógica.

2.5. Políticas Linguísticas, Protagonismo Surdo e Desafios Contemporâneos

Os desafios contemporâneos da educação bilíngue não se restringem à existência de um marco legal nacional. A implementação depende de como estados, municípios, universidades e escolas interpretam e transformam as normas em ações concretas. Silva, Pedrosa e Lucinda (2026, p. 135-145), ao compararem políticas linguísticas em Florianópolis, Manaus e Rio de Janeiro, demonstram que um mesmo conjunto de leis nacionais

pode produzir configurações locais muito diferentes. Em alguns contextos, a Libras aparece fragilizada pela ausência de instituições bilíngues; em outros, é incluída como disciplina optativa, o que limita seu status; em outros ainda, a existência de tradição institucional não impede fragmentações entre esferas governamentais. Essa variedade evidencia que direitos linguísticos dependem de políticas de implementação, financiamento, coordenação e participação social.

Os autores sintetizam essa situação da seguinte forma:

Em comum, os três contextos evidenciam políticas linguísticas atravessadas por concepções assimilacionistas e por relações assimétricas de poder, nas quais a Libras é frequentemente reconhecida no plano legal, mas esvaziada em sua dimensão epistemológica e política. A baixa participação efetiva da comunidade Surda nos processos decisórios [...] compromete a consolidação de uma educação bilíngue pautada no protagonismo Surdo. Assim, a síntese comparativa revela que a efetivação dos direitos linguísticos dos Surdos [...] depende não apenas da existência de normativas, mas da construção de políticas linguísticas que reconheçam a Libras como fundamento cultural, político e cognitivo da educação de Surdos. (Silva; Pedrosa; Lucinda, 2026, p. 145).

A passagem evidencia que o reconhecimento formal da Libras pode coexistir com práticas assimilacionistas. Isso ocorre quando a língua é aceita desde que não altere a estrutura escolar, o currículo, as relações de poder ou os processos decisórios. Uma política

linguística efetiva, entretanto, deve produzir consequências institucionais: criação de escolas e classes bilíngues quando demandadas, concursos para professores bilíngues e surdos, formação inicial e continuada, produção de materiais, avaliação em Libras, fortalecimento de espaços de pesquisa e participação de organizações da comunidade surda. A centralidade da L1 precisa estar visível na distribuição de recursos e nas decisões administrativas, não apenas nos documentos oficiais.

Martins e Lopes (2024, p. 16-17) sustentam que ter direito à educação é mais do que acessar fisicamente os espaços comuns da escola. A participação efetiva depende de regras e condições que permitam ao estudante disputar o conhecimento em igualdade. Esse argumento é particularmente relevante para a educação de surdos porque a desigualdade linguística pode permanecer invisível quando a escola avalia apenas presença, matrícula e oferta de serviços. Um sistema pode cumprir indicadores de inclusão e, ao mesmo tempo, manter estudantes com acesso parcial às explicações, às conversas informais, às atividades coletivas e aos saberes curriculares. Por isso, os indicadores de qualidade da educação bilíngue devem considerar não só infraestrutura, mas também proficiência linguística dos profissionais, tempo de exposição à Libras, participação dos alunos e resultados de aprendizagem.

O protagonismo surdo constitui, nesse cenário, critério de legitimidade das políticas. Prado (2017, p. 90-96) registra a importância dos posicionamentos da comunidade surda na definição do que se entende por escola bilíngue e na crítica a modelos em que o português oral permanece língua de instrução. O debate mostra que a participação social não pode ocorrer apenas

depois que as políticas estão prontas. Pessoas surdas precisam integrar conselhos, equipes gestoras, comissões curriculares, processos de formação e avaliação institucional. O princípio é simples: políticas sobre direitos linguísticos devem ser construídas com os usuários da língua. Essa participação favorece decisões mais coerentes com as experiências visuais, as práticas culturais e as demandas educacionais concretas.

A universidade também participa desse processo. Gomides *et al.* (2022a, p. 209-210) observam que a ampliação do acesso de pessoas surdas à graduação e à pós-graduação não foi acompanhada, na mesma intensidade, pela circulação do conhecimento científico em Libras. A produção acadêmica continua majoritariamente escrita em português, e iniciativas de resumos, vídeos e trabalhos em língua de sinais aparecem de forma fragmentada. A consolidação dos direitos linguísticos exige, portanto, políticas editoriais e acadêmicas capazes de reconhecer gêneros científicos sinalizados, ampliar repositórios em Libras, incentivar resumos e versões sinalizadas e criar critérios de avaliação compatíveis com produções acadêmicas visuais. A centralidade da Libras como L1 deve alcançar também a pesquisa e a pós-graduação.

Outro desafio é evitar que a educação bilíngue seja tratada como solução uniforme para uma população heterogênea. As comunidades surdas são diversas em idade, raça, gênero, classe social, trajetórias familiares, experiências linguísticas, uso de tecnologias e níveis de contato com a Libras. Gomides *et al.* (2022b, p. 3) destacam a pluralidade das comunidades surdas e a necessidade de superar uma visão única de identidade. Isso implica que políticas bilíngues precisam ser flexíveis para acolher estudantes com diferentes histórias de aquisição linguística, inclusive aqueles

que chegam à escola sem domínio de Libras. A centralidade da L1 não significa presumir que todos já sejam fluentes, mas garantir condições para que possam adquirir e desenvolver a língua de sinais com qualidade.

Nesse sentido, a educação bilíngue precisa ser compreendida como um projeto de longo prazo e não como medida pontual. Formação de professores, desenvolvimento de currículo, constituição de comunidades linguísticas escolares e produção de materiais exigem continuidade administrativa e financiamento. Mudanças frequentes de programas ou dependência de iniciativas individuais fragilizam a política. Silva, Pedrosa e Lucinda (2026, p. 145-147) demonstram que a fragmentação institucional pode impedir que normas se convertam em práticas. A consolidação da Libras como L1 demanda planejamento sistêmico, acompanhamento e avaliação, articulando legislação nacional às especificidades locais sem perder de vista o direito linguístico como princípio orientador.

Por fim, é necessário compreender que a centralidade da Libras não elimina a importância da Língua Portuguesa. O que se questiona é a hierarquia que transforma o português em única língua legítima de instrução e mede a aprendizagem do estudante surdo exclusivamente por sua aproximação ao padrão ouvinte. Quadros (2008, p. 13-15) propõe uma leitura plurilíngue na qual as línguas podem ocupar funções distintas sem que uma precise desaparecer para que a outra se fortaleça. A educação de surdos torna-se mais democrática quando reconhece a Libras como língua plena de conhecimento e o português escrito como segunda língua relevante para ampliar circulação social, acadêmica e profissional. Essa relação aditiva é o fundamento de uma política linguística comprometida com autonomia e equidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções selecionadas permite afirmar que os direitos linguísticos constituem dimensão indispensável do direito à educação das pessoas surdas. A Libras não pode ser compreendida apenas como recurso de apoio, mecanismo de tradução ou instrumento de acessibilidade utilizado para aproximar o estudante de uma experiência pedagógica organizada integralmente em português. Quando reconhecida como primeira língua, ela passa a ocupar lugar estruturante no currículo, nas interações, na formação de conceitos, na avaliação e na participação social. Essa mudança de perspectiva desloca a discussão da simples presença do aluno surdo na escola para a qualidade linguística de sua experiência educativa.

Os avanços legais brasileiros representam conquistas importantes, especialmente o reconhecimento da Libras, a regulamentação de medidas para sua difusão e a inserção da educação bilíngue de surdos na LDB. Contudo, as pesquisas mostram que a existência de normas não assegura, automaticamente, a efetivação do direito. Persistem contextos em que a Libras aparece de forma periférica, concentrada no atendimento especializado, mediada exclusivamente por intérpretes ou oferecida como disciplina sem força para organizar o processo de ensino. Superar essa distância exige políticas públicas capazes de garantir professores bilíngues, presença de profissionais surdos, materiais em Libras, metodologias visuais, ensino sistemático do português como L2 e participação da comunidade surda na tomada de decisões.

A relação entre Libras e Língua Portuguesa precisa ser construída em perspectiva aditiva. A centralidade da Libras como L1 não significa negar o português, mas criar uma base linguística sólida

para que a segunda língua seja aprendida com sentido e com metodologias adequadas. A literatura analisada demonstra que o desenvolvimento da linguagem, a interação com pares e o acesso direto aos conteúdos são fatores fundamentais para a autonomia do estudante. Assim, o bilinguismo não pode ser reduzido à coexistência nominal de duas línguas: deve traduzir-se em usos reais, funções definidas e condições institucionais que permitam ao surdo aprender, argumentar, produzir conhecimento e participar da vida escolar em sua língua.

Conclui-se, portanto, que a efetivação dos direitos linguísticos na educação de surdos depende da transformação do reconhecimento jurídico da Libras em práticas educacionais permanentes. A construção de uma educação bilíngue de qualidade requer abandonar concepções assimilacionistas e compreender a língua de sinais como fundamento cultural, cognitivo, político e pedagógico. A escola que assume essa perspectiva não oferece apenas acesso ao conteúdo: oferece pertencimento linguístico, interlocução, autonomia e condições mais equitativas de formação. Nesse sentido, a centralidade da Libras como primeira língua deve orientar políticas, currículos e práticas, garantindo que estudantes surdos não sejam apenas incluídos nos espaços educacionais, mas reconhecidos como sujeitos de direitos, produtores de saber e protagonistas de seus processos formativos.

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: 5 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: 8 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 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 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 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: 16 jul. 2026.

CLÁUDIO, Adriana Pereira; QUILLES, Raquel Elizabeth Saes. Estratégias pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa para crianças surdas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, e72965, 2022. DOI: 10.5216/RS.v7.72965. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/RS.v7.72965>. Acesso em: 20 jul. 2026.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; RIBEIRO, Tiago da Silva; SILVA, Erliandro Felix; FRANCONI, William Velozo. Libras como língua minoritária: estratégias de acesso e circulação do conhecimento científico produzido sobre e pela

comunidade surda. **SCIAS Língua de Sinais**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 195-213, jul./dez. 2022a. Disponível em: <https://revista.uemg.br/sciasls/article/view/6802>. Acesso em: 24 jul. 2026.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CAMPELLO, Ana Regina e Souza; SILVA, Erliandro Felix; FRANCIONI, William Velozo. Surdez, educação de surdos e bilinguismo: avanços e contradições na implantação da Lei nº 14.191/2021. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 7, e72116, 2022b. DOI: 10.5216/RS.v7.72116. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/RS.v7.72116>. Acesso em: 28 jul. 2026.

LOUREIRO, Vera Regina. A política de inclusão escolar no Brasil: pensando no caso dos surdos. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 12-18, jan./dez. 2006. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1049>. Acesso em: 31 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10710, 2024. DOI: 10.1590/1980531410710. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410710>. Acesso em: 1 set. 2026.

OLIVEIRA, Quintino Martins de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 173-196, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/50544>. Acesso em: 2 set. 2026.

PRADO, Rosana. Educação bilíngue de alunos surdos: as contradições entre políticas públicas de inclusão, legislação e afirmação da comunidade surda. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 35, p. 80-98, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1074>. Acesso em: 3 set. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. A educação de surdos na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. **Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 12-17, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1110>. Acesso em: 4 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: 10.1590/2175-623661114. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661114>. Acesso em: 5 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: 6 set. 2026.

SILVA, Diego Barbosa da; PEDROSA, Geceilma Oliveira; LUCINDA, Jefferson Osiel. Políticas linguísticas para a Libras nas capitais brasileiras: uma análise comparativa entre Manaus, Rio de Janeiro e Florianópolis. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 64, p. 135-147, jan./jun. 2026. DOI: 10.20395/revesp.2026.64.1.135-147. Disponível em:

¹ Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora da Universidade Federal de Pelotas.

² Professor Assistente do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Mestre e doutorando em Linguística pelo PPGLin da UESB.

³ Doutoranda em Linguística da Língua de Sinais pela Universidade Federal de Santa Catarina.

⁴ Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁵ 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.