

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Lidiane Barreto Alves Zwick

**EDUCAÇÃO DE SURDOS, BILINGUISMO E PROCESSOS DE
ESCOLARIZAÇÃO:**
uma análise do contexto brasileiro

Porto Alegre
2026

Lidiane Barreto Alves Zwick

**EDUCAÇÃO DE SURDOS, BILINGUISMO E PROCESSOS DE
ESCOLARIZAÇÃO:
uma análise do contexto brasileiro**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista

Linha de pesquisa: Educação Especial, Saúde e Processos Inclusivos

Porto Alegre
2026

CIP - Catalogação na Publicação

Zwick, Lidiane Barreto Alves
EDUCAÇÃO DE SURDOS, BILINGUISMO E PROCESSOS DE
ESCOLARIZAÇÃO: uma análise do contexto brasileiro /
Lidiane Barreto Alves Zwick. -- 2026.
136 f.
Orientador: Claudio Roberto Baptista.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2026.

1. Educação Especial. 2. Bilinguismo. 3. Educação
de surdos. 4. Escolarização. 5. Estudantes com surdez.
I. Baptista, Claudio Roberto, orient. II. Título.

Lidiane Barreto Alves Zwick

**EDUCAÇÃO DE SURDOS, BILINGUISMO E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO:
uma análise do contexto brasileiro**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 28 de janeiro de 2026.

Prof. Dr. Claudio Roberto Baptista – Orientador

Profa. Dra. Cláudia Rodrigues de Freitas – UFRGS

Profa. Dra. Carla Cazolato Ferrari – UENF

Profa. Dra. Fabiane Romano de Souza Bridi – UFSM

AGRADECIMENTOS

A escrita desta pesquisa não foi solitária, foi construída com o apoio de muitas mãos e sustentada por incentivos, escutas e afetos que tornaram possível sua concretização.

Agradeço ao meu orientador, professor Claudio Roberto Baptista, pela generosidade e pelo constante aprendizado ao longo deste percurso. Muito obrigada por tantos ensinamentos compartilhados!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelas contribuições à minha formação acadêmica.

Aos colegas do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar, pelo compartilhamento de ideias e pelas produtivas discussões. Em especial, às amigas Mônica Marquet, Raquel Strasburg, Naiara Soares, pelas alegrias compartilhadas, pelas muitas palavras de incentivo, pela generosidade acadêmica. Aos meus amigos Elton Goularte, Marcos Weber, Josiane Flores, Vinícius Ferst, Marlom Macalin, Cristina Macalin, Juliana de Lima, Mariana Ost e Gabriel Pereira, pela constante torcida, mesmo estando

a quilômetros de distância.

Aos meus pais, Antonio e Ruth, pelo incentivo para continuar estudando e por compreenderem as minhas ausências. Aos meus irmãos, Fernanda e Juliano, por estarem presentes. Ao meu esposo, Paulo, pelo incentivo constante, pela confiança, por acreditar no meu potencial até nos momentos em que eu tive dúvidas, por ser meu apoio. Aos meus filhos, Pedro e Lucas, por compreenderem minhas ausências mesmo sem saberem exatamente por que a mãe deles precisava se dedicar a leituras e escritas.

Agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul e ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha pelo incentivo e apoio à qualificação, fundamentais para o desenvolvimento desta trajetória acadêmica.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo central analisar o conceito de bilinguismo e suas diferentes interpretações no contexto educacional dos alunos com surdez, no cenário da política pública brasileira, considerando os efeitos desses sentidos em diferentes espaços de escolarização. A base teórica são as produções acadêmicas sobre a educação de surdos e o bilinguismo, em sintonia com o pensamento sistêmico e as reflexões de Humberto Maturana e Francisco Varela, Fritjof Capra e Maria José Esteves de Vasconcellos. Trata-se de um estudo de cunho qualitativo realizado com base em três procedimentos metodológicos: revisão analítica da literatura especializada relativa à temática da pesquisa, com identificação de suas regularidades, tendências e lacunas; análise documental de diretrizes e de dispositivos normativos; análise de indicadores educacionais. A análise das produções acadêmicas da área da educação especial focalizou, de modo predominante, aquelas que tratam da temática do bilinguismo na educação de surdos. O estudo relativo aos textos normativos buscou compreender como o conceito de bilinguismo é apresentado em diretrizes, leis, decretos e notas técnicas que orientam a educação de surdos no Brasil desde o ano de 2002. A análise dos índices de matrículas dos estudantes com surdez (Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2013 a 2024), no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul, considerou os espaços de escolarização – escolas de ensino comum e escolas especiais para surdos. O estudo mostra que a perspectiva educacional bilíngue tem sido compreendida, em grande parte das produções acadêmicas, como associada a questões identitárias e culturais, com ênfase no aprendizado da Libras. As diretrizes e os dispositivos normativos sobre a educação de surdos, a partir de 2002, evidenciam a valorização da Libras no contexto nacional, e o Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005) apresenta a escola de ensino comum como um espaço que deveria ser destinado a alunos com e sem surdez. Progressivamente, inicia-se uma mudança nessa interpretação, expressa na Lei n. 14.191 (Brasil, 2021), com a criação da educação bilíngue como modalidade de educação escolar, reafirmando a ideia de que o bilinguismo está associado principalmente ao aprendizado da Libras e não necessariamente ao aprendizado de duas línguas (Libras e português). O estudo mostra que a educação de surdos se configura como uma temática marcada por disputas, com diferentes interpretações quando se consideram o uso das línguas

e os espaços escolares. Tais disputas envolvem o uso da língua de sinais e a defesa de supostos traços identitários e culturais que justificariam, para esses alunos, uma escolarização realizada em escola especial para surdos. Uma parte da literatura especializada e os investimentos da política educacional brasileira nas últimas duas décadas destacam a perspectiva educacional inclusiva, que enfatiza a pluralidade constitutiva dos sujeitos com surdez e determina que suas trajetórias educacionais ocorram nas escolas de ensino comum, de maneira articulada com os serviços de apoio especializado. A análise dos índices de matrículas evidencia que, no Brasil, a maior parte delas está vinculada às escolas de ensino comum, e sua distribuição indica dispersão e variabilidade. No estado do Rio Grande do Sul, observa-se a existência de 12 escolas especiais voltadas ao atendimento de estudantes surdos, sendo oito concentradas na Região Metropolitana de Porto Alegre. O estudo revela a necessidade de continuidade de pesquisas sobre o processo de escolarização dos estudantes com surdez.

Palavras-chave: educação especial; bilinguismo; educação de surdos; escolarização; estudantes com surdez.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the concept of bilingualism and its different interpretations in the educational context of students who are deaf, within the framework of Brazilian public policy, considering the effects of these meanings across different schooling spaces. The theoretical foundation is based on academic productions on deaf education and bilingualism, aligned with systemic thinking and the reflections of Humberto Maturana and Francisco Varela, Fritjof Capra, and Maria José Esteves de Vasconcellos. This is a qualitative study conducted through three methodological procedures: an analytical review of the specialized literature related to the research theme, identifying its regularities, trends, and gaps; documentary analysis of guidelines and normative instruments; and analysis of educational indicators. The analysis of academic productions in the field of special education focused predominantly on studies addressing bilingualism in deaf education. The examination of normative texts sought to understand how the concept of bilingualism is presented in guidelines, laws, decrees, and technical notes that have guided deaf education in Brazil since 2002. The analysis of enrollment data for students who are deaf (Statistical Synopses of Basic Education from 2013 to 2024), in Brazil and in the state of Rio Grande do Sul, considered schooling spaces – mainstream schools and special schools for the deaf. The study shows that the bilingual educational perspective has been understood, in most academic productions, as associated with identity and cultural issues, with an emphasis on the learning of Brazilian Sign Language (Libras). Guidelines and normative instruments on deaf education since 2002 highlight the valorization of Libras at the national level, and Decree No. 5,626 (Brazil, 2005) presents mainstream schools as spaces intended for students with and without deafness. Gradually, a shift in this interpretation emerges, expressed in Law No. 14,191 (Brazil, 2021), which establishes bilingual education as a modality of school education, reaffirming the idea that bilingualism is primarily associated with the learning of Libras and not necessarily with the learning of two languages (Libras and Portuguese). The study shows that deaf education is a field marked by disputes, with different interpretations regarding language use and schooling spaces. These disputes involve the use of sign language and the defense of alleged identity and cultural traits that would justify schooling in special schools for deaf students. Part of the specialized literature and Brazilian educational policy investments over the past

two decades emphasize an inclusive educational perspective, which highlights the constitutive plurality of individuals who are deaf and determines that their educational trajectories should take place in mainstream schools, articulated with specialized support services. The analysis of enrollment data shows that, in Brazil, most enrollments are linked to mainstream schools, with a distribution characterized by dispersion and variability. In the state of Rio Grande do Sul, there are 12 special schools dedicated to the education of deaf students, eight of which are concentrated in the Metropolitan Region of Porto Alegre. The study reveals the need for continued research on the schooling processes of students who are deaf.

Keywords: special education; bilingualism; deaf education; schooling; students who are deaf.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo analizar el concepto de bilingüismo y sus diferentes interpretaciones en el contexto educativo de los estudiantes con sordera, en el marco de la política pública brasileña, considerando los efectos de estos sentidos en distintos espacios de escolarización. La base teórica se sustenta en producciones académicas sobre la educación de personas sordas y el bilingüismo, en consonancia con el pensamiento sistémico y las reflexiones de Humberto Maturana y Francisco Varela, Fritjof Capra y Maria José Esteves de Vasconcellos. Se trata de un estudio de enfoque cualitativo realizado a partir de tres procedimientos metodológicos: revisión analítica de la literatura especializada relacionada con la temática de la investigación, con identificación de regularidades, tendencias y vacíos; análisis documental de directrices y dispositivos normativos; y análisis de indicadores educativos. El análisis de las producciones académicas del área de la educación especial se centró predominantemente en aquellas que abordan el bilingüismo en la educación de personas sordas. El estudio de los textos normativos buscó comprender cómo se presenta el concepto de bilingüismo en directrices, leyes, decretos y notas técnicas que orientan la educación de personas sordas en Brasil desde el año 2002. El análisis de los índices de matrícula de estudiantes con sordera (Sinopsis Estadísticas de la Educación Básica de 2013 a 2024), en Brasil y en el estado de Rio Grande do Sul, consideró los espacios de escolarización: escuelas de educación común y escuelas especiales para personas sordas. El estudio muestra que la perspectiva educativa bilingüe ha sido comprendida, en gran parte de las producciones académicas, como asociada a cuestiones identitarias y culturales, con énfasis en el aprendizaje de la Lengua Brasileña de Señas (Libras). Las directrices y los dispositivos normativos sobre la educación de personas sordas, a partir de 2002, evidencian la valorización de Libras en el contexto nacional, y el Decreto n.º 5.626 (Brasil, 2005) presenta a la escuela de educación común como un espacio destinado a estudiantes con y sin sordera. Progresivamente, se inicia un cambio en esta interpretación, expresado en la Ley n.º 14.191 (Brasil, 2021), con la creación de la educación bilingüe como modalidad de educación escolar, reafirmando la idea de que el bilingüismo se asocia principalmente al aprendizaje de Libras y no necesariamente al aprendizaje de dos lenguas (Libras y portugués). El estudio muestra que la educación de personas

sordas se configura como una temática marcada por disputas, con diferentes interpretaciones en lo que respecta al uso de las lenguas y a los espacios escolares. Dichas disputas involucran el uso de la lengua de señas y la defensa de supuestos rasgos identitarios y culturales que justificarían, para estos estudiantes, una escolarización en escuelas especiales para personas sordas. Parte de la literatura especializada y de las inversiones de la política educativa brasileña en las últimas dos décadas destacan la perspectiva educativa inclusiva, que enfatiza la pluralidad constitutiva de los sujetos con sordera y determina que sus trayectorias educativas se desarrollen en escuelas de educación común, de forma articulada con los servicios de apoyo especializado. El análisis de los índices de matrícula evidencia que, en Brasil, la mayoría se vincula a las escuelas de educación común, con una distribución caracterizada por dispersión y variabilidad. En el estado de Rio Grande do Sul, se observa la existencia de 12 escuelas especiales destinadas a la atención de estudiantes sordos, ocho de ellas concentradas en la Región Metropolitana de Porto Alegre. El estudio revela la necesidad de continuar investigando el proceso de escolarización de los estudiantes con sordera.

Palabras clave: educación especial; bilingüismo; educación de personas sordas; escolarización; estudiantes con sordera.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Distribuição das matrículas dos alunos com surdez no Brasil de 2013 a 2024	74
Gráfico 2 – Distribuição das matrículas dos alunos com surdez no estado do Rio Grande do Sul de 2013 a 2024	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição de matrículas dos estudantes com surdez nos municípios do estado do Rio Grande do Sul em 2024	76
Quadro 2 – Distribuição das certificações de proficiência em Libras para ensino e tradução no Brasil (2006-2015)	89

LISTA DE SIGLAS

AASI – Aparelho de Amplificação Sonora Individual
AEE – Atendimento Educacional Especializado
APADA – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos/Surdos
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAS – Centros de Formação de Profissionais da Educação e Assistência às Pessoas com Surdez
CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
EJA – Educação de Jovens Adultos
DIPEBS – Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IC – Implante Coclear
IFBA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás
IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
IFS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFSC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSULDEMINAS – Instituto Federal do Sul de Minas Gerais
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPRF – Índice Percentual de Reconhecimento de Fala
LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LVD – Limiar de Detecção de Voz
MEC – Ministério da Educação
OMS – Organização Mundial da Saúde
PL – Projeto de Lei
PNEBS – Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos
RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica
SUS – Sistema Único de Saúde
UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFAC – Universidade Federal do Acre
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFCA – Universidade Federal do Cariri
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UnB – Universidade de Brasília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
UPIAS – Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	PERCURSO METODOLÓGICO.....	26
3	MODOS DE COMPREENDER A SURDEZ E A DEFICIÊNCIA: AS CONTRIBUIÇÕES DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA	34
3.1	PERSPECTIVAS EM DISPUTA: AS CONTRIBUIÇÕES DO MODELO MÉDICO E DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA.....	39
4	SURDEZ E BILINGUISMO: UM CONCEITO E DIFERENTES INTERPRETAÇÕES.....	43
4.1	O BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LEGISLAÇÃO BRASILEIRA	47
5	DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES COM SURDEZ NA EDUCAÇÃO BÁSICA	57
6	A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM SURDEZ.....	67
7	PROGRAMAS, PROJETOS E PUBLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	83
7.1	PROGRAMA INTERIORIZANDO LIBRAS.....	84
7.2	PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	84
7.3	PROJETO LIVRO ACESSÍVEL	85
7.4	CENTROS DE FORMAÇÃO E RECURSOS	85
7.5	PROJETO SISTEMA FM	86
7.6	EDUCAÇÃO BILÍNGUE – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INTÉRPRETES E TRADUTORES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	87
7.7	FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA BILÍNGUE	88
7.8	PROGRAMA NACIONAL PARA A CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA NO USO E ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E PARA A CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA (PROLIBRAS).....	88

7.9	PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS BILÍNGUES DE SURDOS (PNEBS)	89
7.10	PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS	90
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	104
	ANEXO A – ESCOLAS ESPECIAIS PARA ESTUDANTES COM SURDEZ NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL	118
	ANEXO B – DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DOS ESTUDANTES COM SURDEZ NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL EM 2024	119
	ANEXO C – QUADRO REFERENTE AS TESES E DISSERTAÇÕES INVESTIGADAS	131
	ANEXO D – QUADRO REFERENTE AOS PROGRAMAS E PROJETOS ANALISADOS	135
	ANEXO E – QUADRO REFERENTE A DIRETRIZES NORMATIVAS ANALISADAS	136

1 INTRODUÇÃO

A crença num mundo estável, num “mundo que já é”, em que as coisas se repetem com regularidade foi revista e hoje se pensa num mundo instável, um *mundo em processo de tornar-se*, em transformação contínua e formado por constante auto-organização. Por isso, se fala muito hoje em devir, que significa vir a ser, tornar-se (Vasconcellos, 2018, p. 119).

Associando-me às palavras de Vasconcellos (2018), compreendo que a instabilidade é parte constituinte de nós, seres humanos, e que esse fenômeno se propaga em diferentes dimensões: social, política e educacional. A busca por novos conhecimentos, por entender os fatos que vivencio como docente de educação especial e tradutora/intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) faz com que eu me aproxime da tarefa de pesquisar. Com o apoio do conhecimento científico, é possível observar e interpretar a realidade a partir de diferentes perspectivas. Nesse processo, o reconhecimento da instabilidade auxilia-me a refletir sobre as pluralidades e os processos de transformação constantemente vivenciados na educação de surdos, área do conhecimento que se tornou meu objeto de estudo desde a graduação até o doutoramento.

Como aluna do curso de Educação Especial – Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação, ofertado na Universidade Federal de Santa Maria, pude vivenciar o protagonismo que a Língua Brasileira de Sinais teve a partir da publicação de dois dispositivos legais: a Lei n. 10.436 (Brasil, 2002), que oficializou a utilização da língua de sinais, e o Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), que tornou a Libras uma disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em nível médio e superior e nas demais licenciaturas. Assim, professores surdos ingressaram nas instituições para ministrar a disciplina de Libras, e houve um grande aumento da oferta de cursos dessa língua.

Em 2003, ano em que ingressei no curso de Educação Especial, iniciei a busca pelo aprendizado da língua que iria garantir a comunicação com os meus futuros alunos. Participei de cursos e projetos sobre a língua de sinais, fiz estágio voluntário em uma escola especial para surdos e ingressei no curso de extensão de tradutor/intérprete de Libras ofertado pela Universidade Federal de Santa Maria. O aprendizado dessa língua me constituiu como aluna e me acompanhou durante a docência. Imaginava que, quanto maior fosse o meu vocabulário, melhor me tornaria profissionalmente.

Nesse período, a língua de sinais teve grande visibilidade no contexto educacional brasileiro. Diante disso, eu não percebia que a educação de surdos era – e ainda é – um campo do conhecimento repleto de instabilidades e constantes disputas, que convive com perspectivas educacionais diferenciadas e contrastantes, refletidas nas diretrizes que versam sobre o processo educacional desses sujeitos.

No contexto educacional brasileiro, a escolarização dos alunos com surdez¹ vem ocorrendo nas escolas/classes especiais para surdos e nas escolas de ensino comum. Em ambos os espaços, é preciso refletir sobre a educação desses sujeitos, observando as potencialidades e fragilidades que ainda existem. Estas duas perspectivas educacionais coexistem e são fundamentadas por diferentes pesquisadores: Skliar (2013) e Rangel e Stumpf (2015) defendem que a escolarização das pessoas com surdez deve ocorrer em escolas especiais para surdos, enquanto Damázio (2005) e Castro e Kelman (2022) consideram as potencialidades de desenvolvimento quando a escolarização bilíngue ocorre na escola de ensino comum, onde surdos e ouvintes partilham dos mesmos conhecimentos escolares.

As reflexões apresentadas neste trabalho acadêmico associam-se à compreensão de que as pessoas com surdez possuem singularidades que se manifestam tanto nos surdos sinalizantes quanto nos surdos usuários da língua oral como forma de comunicação. Em ambos os casos, o fenômeno da surdez se manifesta na interação com a sociedade, ou seja, compreendemo-lo a partir das reflexões apresentadas pelo modelo social da deficiência. Apesar de apresentar a surdez como uma experiência similar, cada um desses indivíduos irá vivenciá-la a partir de diferentes possibilidades educacionais, sociais e comunicacionais, conforme forem oportunizadas em seus contextos de vida.

Os estudos realizados por Ferrari (2010) discutem como as vivências produzem efeitos na constituição dos sujeitos. Diferentes fatores interferem nesse processo, como a condição socioeconômica e cultural da família e o acesso aos serviços de apoio pedagógico e de saúde. Assim, compreendemos que os desafios

¹ Neste estudo, o termo *alunos com surdez* refere-se aos estudantes com perda auditiva classificada como severa ou profunda, caracterizada por significativa dificuldade de acesso à fala humana por via auditiva. Considera-se, para fins de referência, a seguinte classificação do grau de perda auditiva: surdez severa (71 a 90 dB) e surdez profunda (acima de 91 dB). Essas faixas foram adotadas por representarem níveis de perda auditiva com maior impacto nas formas de comunicação e no acesso linguístico (Brasil, 2006).

de promover uma educação que atenda às necessidades dos alunos com surdez estão diretamente relacionados a essas questões.

Ao analisarmos os processos de escolarização vivenciados pelas pessoas com surdez, deparamo-nos com uma complexa rede de informações práticas e normativas que nem sempre estão em sintonia. Nesse processo, um questionamento mantém-se presente: qual espaço escolar deve atender a esses sujeitos? As diretrizes educacionais brasileiras indicam a escola de ensino comum, em uma perspectiva inclusiva, como espaço potente de aprendizado, de aprimoramento social, cultural e emocional. Fundamentam-se em diretrizes internacionais que buscam assegurar a equidade de acesso à educação e a valorização das diferenças como princípio pedagógico. Contudo, apesar dessas diretrizes e de um conjunto de normativas que as legitimam, observa-se que muitas escolas especiais para surdos continuam em funcionamento. Tal permanência evidencia as disputas históricas e políticas que permeiam a educação de surdos, revelando as diferentes concepções sobre o direito de escolarização desse público.

Esse campo do saber é repleto de tensões, que reverberam em aspectos normativos, como a Lei n. 14.191 (Brasil, 2021), a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e estabeleceu a educação bilíngue para surdos como uma modalidade de educação escolar. Essa legislação afasta a educação de surdos do campo da educação especial, bem como busca fortalecer a separação educacional desses sujeitos em relação aos sujeitos ouvintes, baseando-se em aspectos relacionados à defesa da língua de sinais, à necessidade de afirmação de uma identidade singular e ao pertencimento a uma designada cultura surda.

Observamos que, com o passar dos anos, novas perspectivas, proposições e interpretações surgem sobre as singularidades que envolvem as pessoas surdas. Gesser (2009) e Perlin (2013) observam que essas pessoas são integrantes de uma comunidade com uma cultura distinta, diferenciadas da maioria da população. Assim, afastam esse grupo da categoria da deficiência, reposicionando-o no campo político, no qual a surdez passa a ser entendida como uma diferença. A proposição de uma cultura, identidade e língua própria torna-se central na defesa das escolas especiais para surdos.

Outro elemento que ganha destaque nesse contexto é a necessidade de ensinar ao surdo a língua de sinais. Esse enfoque contrasta com as vivências do

ambiente familiar: Santana (2007) destaca que 90% dos surdos provêm de famílias ouvintes, e a língua oral configura-se como o principal meio de comunicação desses sujeitos. Isso significa que muitos surdos têm pouco ou nenhum contato inicial com a língua de sinais em seus lares. A falta de aprendizado de uma língua adequada pode influenciar negativamente no desenvolvimento individual.

A aquisição de uma língua é fundamental para o desenvolvimento da vida dos seres humanos, e sua utilização reflete-se em diferentes dimensões: na comunicação, pois possibilita expressar pensamentos e sentimentos; no acesso à educação, uma vez que é o principal meio de instrução; e no desenvolvimento social e cultural. Devido a essa importância, a aquisição da língua de sinais é um tema amplamente discutido e valorizado no processo de escolarização dos alunos com surdez. Entre os pesquisadores que discutem o assunto, estão Quadros (1997) e Santana (2007).

Nota-se uma tendência em direcionar a matrícula das crianças com surdez para a escola especial para surdos, para que, no local, ocorra o processo de aquisição da língua de sinais. Nesse ambiente, a língua de sinais é majoritária, uma vez que não ocorrem mais práticas voltadas à oralização dos alunos. A sinalização torna-se protagonista no processo educacional exclusivo.

O aprendizado de uma língua e os seus benefícios são importantes, porém é válido questionar a possível relação entre o uso da língua e o suposto pertencimento a uma cultura diferenciada. Se a maioria das crianças com surdez chega à escola sem o conhecimento da língua de sinais, como justificar esse suposto pertencimento cultural? Se mais de 90% desses sujeitos nascem em famílias de pais ouvintes e não têm contato inicial com a língua de sinais, como seria possível referir essa língua como “natural” ou “materna” dos surdos? Essa reflexão remete à necessidade de compreender quais são as implicações linguísticas e familiares que marcaram o processo de aquisição da língua pelas crianças surdas. Nesse sentido, Taveira (2010, p. 12) destaca que

O número de crianças surdas com pais ouvintes é bastante elevado (cerca de 95%), logo é fundamental que a família procure lidar com a situação de forma adequada, informando-se e contactando com sujeitos que partilhem da mesma experiência.

Como já citado anteriormente, Santana (2007) observa que cerca de 90% das pessoas com surdez provêm de famílias ouvintes, em que a língua oral se configura como o principal meio de comunicação. Isso significa que muitos surdos têm pouco ou nenhum contato inicial com a língua de sinais em seus lares. Tende-se a valorizar o trabalho da escola específica para esses alunos como definidor do aprendizado da língua de sinais. Contudo, entendemos que a escola tem diferentes funções, que vão além do ensino de uma língua, posto que o conhecimento escolar deve envolver diferentes áreas do conhecimento científico, proporcionando uma formação integral dos sujeitos.

No contexto educacional brasileiro, as diretrizes evidenciam a perspectiva bilíngue como a mais adequada para a educação da comunidade de pessoas surdas (Quadros, 1997). Dessa forma, para que o processo de escolarização possa ser considerado bilíngue, além da língua de sinais, deve contemplar a língua portuguesa escrita. Entretanto, encontramos interpretações simplificadoras, que compreendem ser a educação bilíngue desenvolvida apenas na escola especial para surdos, vinculando-a à perspectiva de cultura e identidade próprias das pessoas com surdez.

Em minha experiência como educadora especial e tradutora/intérprete de Libras, tenho encontrado uma diversidade de alunos surdos, provenientes de diferentes contextos sociais. Eles frequentam tanto a escola de ensino comum quanto a escola especial para surdos, e muitos deram continuidade às trajetórias educacionais, ingressando no ensino superior. Em meio a essas experiências, um desafio sempre esteve presente: o uso da língua portuguesa escrita. Encontrei alunos surdos que a aprenderam e a utilizavam socialmente, visto que ela se constitui também um elemento mediador no processo de escolarização, assim como a Libras. No caso desses alunos, a segunda língua escrita fazia parte de seus cotidianos. No entanto, também encontrei alunos que enfrentavam dificuldades significativas no aprendizado da língua portuguesa, apresentando complicações na escrita de palavras simples, como os dias da semana ou os meses do ano. Nesses casos, era notável a dificuldade de estabelecer o uso social da língua e, em algum grau, havia até certa aversão a ela.

Independentemente do ambiente escolar frequentado, supõe-se que a língua portuguesa escrita deveria ter sido ensinada e, assim, o conhecimento básico sobre a escrita deveria ter sido desenvolvido. Sabemos que o uso da língua de sinais não

substitui a língua portuguesa escrita, já que as duas são línguas de instrução das pessoas com surdez, conforme o Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005).

Observa-se que as questões associadas ao aprendizado de uma segunda língua para os alunos com surdez ainda constituem uma temática relevante nas pesquisas acadêmicas. Os temas língua, cultura, identidade e espaço de escolarização muitas vezes são interpretados como padrões lineares; contudo, observo que eles se entrelaçam, tecendo uma rede de conexões bastante densa. Tentar compreender como essa teia foi tecida em seu contexto e sua complexidade demonstra o desafio constante que envolve a educação de surdos; por isso, é necessário ampliar o foco para a compreensão dos fenômenos relacionados.

Ao contextualizar o fenômeno, ampliando o foco, o observador pode perceber em que circunstâncias o fenômeno acontece, verá relações intrassistêmicas e intersistêmicas, verá não mais um fenômeno, mas uma teia de fenômenos recursivamente interligados e, portanto, terá diante de si a *complexidade* do sistema (Vasconcellos, 2018, p. 151).

No processo de buscar compreender a complexidade envolvida na educação de surdos, entendemos que é necessário discutir as questões referentes ao bilinguismo na surdez. Apesar de haver inúmeras pesquisas acadêmicas que procuram refletir sobre o bilinguismo, percebemos muitos aspectos que merecem ser problematizados, devido às singularidades intrínsecas a esse grupo de pessoas.

A presente pesquisa justifica-se pela necessidade de realizar uma análise atualizada dessa área, considerando a temática do bilinguismo como um dos eixos centrais da educação de surdos. Com isso, temos a possibilidade de colocar em suspensão as ideias que possuímos sobre o que é ser bilíngue. Esse debate favorece uma profunda reflexão sobre os impactos que o conceito de bilinguismo gera na organização escolar, tanto nas escolas de ensino comum como nas escolas/classes especiais para surdos.

Portanto, o objetivo geral desta investigação é analisar o conceito de bilinguismo e suas diferentes interpretações no contexto educacional dos alunos com surdez, no cenário da política pública brasileira, considerando os efeitos desses sentidos em diferentes espaços de escolarização.

Como **objetivos específicos**, destacam-se:

- a) analisar a literatura especializada relativa à educação de surdos, com ênfase no conceito de bilinguismo, nos processos de escolarização e nas diferentes concepções teóricas que fundamentam a educação bilíngue de surdos;
- b) discutir o conceito de bilinguismo presente nas diretrizes e nos dispositivos normativos brasileiros que orientam a educação de surdos desde o ano de 2002;
- c) identificar os principais programas e projetos da política pública brasileira, desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 2002, voltados à educação de surdos no contexto nacional;
- d) analisar os índices de matrículas na educação básica relativos aos espaços de escolarização desses alunos a partir do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), considerando o cenário brasileiro e o do Rio Grande do Sul;
- e) discutir possíveis conexões entre as interpretações associadas ao bilinguismo, no contexto educacional brasileiro, e os processos de escolarização dos alunos com surdez.

A presente tese foi dividida em oito capítulos, considerando-se a numeração a partir da *Introdução*. No capítulo 2, intitulado *Percurso Metodológico*, apresentamos os principais objetivos da pesquisa e as metodologias que orientaram a produção deste trabalho acadêmico. A escolha metodológica tem como base os estudos realizados por Lakatos e Marconi (2003) e Flick (2009), cujas reflexões nos auxiliam a compreender os processos vinculados à pesquisa qualitativa. A escolha dessa abordagem está relacionada ao estudo do conceito de bilinguismo no contexto educacional dos estudantes com surdez e às suas diferentes interpretações. As lentes teóricas que fundamentam esta pesquisa foram forjadas a partir das perspectivas constituintes do pensamento sistêmico, por meio do qual podemos analisar a complexidade evocada pela temática e mapear a rede de padrões que compõem a educação de surdos, a complexidade que permeia essa área do conhecimento e a pluralidade constituinte de tais sujeitos. Assim, apresentamos os estudos realizados por Capra (2006), Capra e Luisi (2014), Maturana (2002) e Vasconcellos (2018).

O capítulo 3, *Modos de compreender a surdez e a deficiência: as contribuições do modelo social da deficiência*, apresenta o conceito de deficiência a partir da perspectiva social da deficiência, evidenciando como esse referencial teórico nos possibilita compreender as pessoas com surdez como partícipes de um grupo social.

Por sua vez, o capítulo 4, *Surdez e bilinguismo: um conceito e diferentes interpretações*, analisa como o bilinguismo é apresentado nos diferentes dispositivos normativos brasileiros, refletindo acerca das distintas perspectivas que orientam a implementação desse conceito nos contextos educacionais.

O capítulo 5, *Desafios e perspectivas na educação bilíngue de estudantes com surdez na educação básica*, analisa como o conceito de bilinguismo é apresentado nas pesquisas acadêmicas do campo da educação.

Já o capítulo 6, *A educação brasileira, a educação especial e o processo de escolarização dos alunos com surdez*, apresenta um breve histórico da educação de surdos no Brasil. Busca contextualizar o processo de escolarização desses estudantes, com base na análise do quantitativo de matrículas tanto em âmbito nacional quanto no Rio Grande do Sul. Os dados demonstram que, nesse estado, as matrículas concentram-se majoritariamente nas escolas/classes especiais, evidenciando a predominância dessa tipologia de serviço para os alunos com surdez.

O capítulo 7, *Programas, projetos e publicações sobre a educação de surdos: uma análise das produções do Ministério da Educação*, identifica os principais programas e projetos desenvolvidos pelo Ministério da Educação, a partir de 2002, tendo em vista orientar a educação de surdos no contexto brasileiro.

No capítulo 8, *Considerações finais*, são retomados os eixos analíticos organizadores da pesquisa: educação de surdos, processos de escolarização e bilinguismo, evidenciando os elementos que se articulam no contexto brasileiro. As análises desenvolvidas possibilitam a compreensão dos avanços, retrocessos e desafios que compõem esse campo educacional.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Todo ato de conhecer faz surgir um mundo (Maturana; Varela, 1995, p. 68).

Durante a trajetória deste processo investigativo, as análises foram fundamentadas na perspectiva do pensamento sistêmico, que orientou nosso olhar sobre os fenômenos relativos à educação de surdos. Conforme Vasconcellos (2018), o pensamento sistêmico nos permite examinar os sistemas complexos na sua totalidade e de forma integrada, considerando as interações entre os elementos, as interconexões e sua interdependência dentro de um sistema maior, onde as partes estão conectadas e, assim, influenciam umas às outras.

Na abordagem sistêmica, as propriedades das partes podem ser entendidas apenas a partir da organização do todo. Em consequência disso, o pensamento sistêmico concentra-se não em blocos de construção básicos, mas em princípios e organização básicos. O pensamento sistêmico é “contextual”, o que é o oposto do pensamento analítico. A análise significa isolar alguma coisa a fim de entendê-la; o pensamento sistêmico significa colocá-la no contexto de um todo mais amplo (Capra, 2006, p. 41).

O conceito “sistêmico” referido a uma abordagem teórica indica a busca de uma análise mais ampla dos fenômenos, haja vista não apenas as causas imediatas, mas também as causas subjacentes, ou seja, a compreensão de um fenômeno em contexto. Isso difere de uma proposição analítica tradicional, pois esta se baseia na tendência à fragmentação das dimensões constituintes de um dado fenômeno. Nessa perspectiva, Capra (2006) afirma que a ênfase nas partes é considerada mecanicista, reducionista, e a ênfase no todo tende a ser holística, ecológica. Portanto, o que denominamos de parte constitui-se um padrão em uma teia inseparável de relações. Essa compreensão nos permite identificar que o pensamento sistêmico é baseado em uma lógica de rede fundamentada em três pressupostos: complexidade, instabilidade e intersubjetividade.

Dessa forma, problematizar o objeto de pesquisa a partir das contribuições do pensamento sistêmico nos possibilita uma interpretação mais abrangente sobre as diferentes perspectivas que compõem a educação das pessoas com surdez no contexto educacional brasileiro. Esse enfoque nos permite analisar momentos históricos, diretrizes educacionais, distribuição de matrículas, espaços de escolarização e organização de práticas pedagógicas, compreendendo-os como elementos interdependentes de um mesmo sistema. Neste percurso analítico,

utilizamos os estudos de: Humberto Maturana e Francisco Varela (1995), Humberto Maturana (2002), Fritjof Capra (2006), Fritjof Capra e Pier Luigi Luisi (2014) e Maria José Esteves de Vasconcellos (2018).

Ao iniciarmos esta pesquisa, anunciamos que a educação de surdos se constitui objeto de disputa no contexto educacional brasileiro, o que nos levou a buscar novas aproximações com esse campo do conhecimento para reconhecer seus avanços e desafios. Assim, esta tese tem como **objetivo central** analisar o conceito de bilinguismo e suas diferentes interpretações no contexto educacional dos alunos com surdez, no cenário da política pública brasileira, considerando os efeitos desses sentidos em diferentes espaços de escolarização.

Como **objetivos específicos**, destacam-se:

- a) analisar a literatura especializada relativa à educação de surdos, com ênfase no conceito de bilinguismo, nos processos de escolarização e nas diferentes concepções teóricas que fundamentam a educação bilíngue de surdos;
- b) discutir o conceito de bilinguismo presente nas diretrizes e nos dispositivos normativos brasileiros que orientam a educação de surdos desde o ano de 2002;
- c) Identificar os principais programas e projetos da política pública brasileira, desenvolvidos pelo Ministério da Educação a partir de 2002, voltados à educação de surdos no contexto nacional;
- d) analisar os índices de matrículas na educação básica relativos aos espaços de escolarização desses alunos a partir do Censo Escolar do INEP, considerando o cenário brasileiro e o do Rio Grande do Sul;
- e) discutir possíveis conexões entre as interpretações associadas ao bilinguismo, no contexto educacional brasileiro, e os processos de escolarização dos alunos com surdez.

Ao analisar a literatura especializada sobre a educação de surdos no Brasil, é possível observar as diferentes perspectivas educacionais que compõem historicamente esse contexto: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Compreendemos que as perspectivas educacionais que versam sobre os processos de escolarização das pessoas com surdez estão intrinsecamente conectadas a

contextos maiores, como o plano das diretrizes orientadoras e a tipologia de serviços disponibilizados a esse público. Esses elementos encontram-se interligados como um rizoma, entrelaçando-se com perspectivas teóricas, diretrizes educacionais, espaços de escolarização e interpretações daqueles que atuam junto aos sujeitos surdos. Uma multiplicidade de elementos impacta o processo de escolarização e as trajetórias de vida dos alunos.

Assim, buscamos mapear os padrões que estão constituindo a educação para surdos e, em consonância com Capra (2006, p. 77), reconhecemos que:

Onde quer que encontremos sistemas vivos – organismos, partes de organismos ou comunidades de organismos – podemos observar que seus componentes estão arranjados à maneira de rede. Sempre que olhamos para a vida, olhamos para rede.

Por isso, buscamos interpretar os fenômenos desse campo do saber a partir do pressuposto da complexidade, pois observamos que o conceito de bilinguismo assume interpretações variadas, modos de compreender quem são as pessoas com surdez, quais são suas necessidades e como deveria ocorrer a organização dos sistemas de ensino para o atendimento desse público. Sob essa perspectiva, os fenômenos não podem ser observados isoladamente, devem ser observados a partir da busca pela identificação da totalidade constitutiva de seus contextos.

Vasconcellos (2018, p. 104) esclarece que “a complexidade não é nova, mas que a ciência a reconheceu recentemente”. Na condição de pesquisadores, reconhecemos que estamos interagindo com o conhecimento influenciado pelas nossas lentes teóricas e compreendemos os fenômenos a partir de paradigmas que, de modo nem sempre explícito, nos orientam. Nesse sentido, Vasconcellos (2018, p. 30) afirma o seguinte sobre os paradigmas: “Eles funcionam como filtros que selecionam o que percebemos e reconhecemos e que nos levam a recusar e distorcer os dados que não combinam com as expectativas por eles criadas”.

A partir desse entendimento, torna-se imprescindível buscar métodos de investigação que nos possibilitem realizar uma análise sistematizada do conceito de bilinguismo e de suas interpretações no contexto educacional brasileiro. Lakatos e Marconi (2003) compreendem que o método de investigação é um processo no qual há um conjunto de procedimentos sistematizados de maneira precisa e eficiente,

que possibilita alcançar os objetivos, assim como identificar possíveis erros e auxiliar nas escolhas do pesquisador.

Essa necessidade metodológica orientou a escolha da abordagem qualitativa neste percurso investigativo, pois ela nos possibilita uma análise contextualizada acerca dos fenômenos estudados. Segundo Flick (2009, p. 3), “A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 32), a pesquisa qualitativa está relacionada ao “aprofundamento da compreensão de um grupo social, preocupa-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. A presente tese de doutorado, portanto, está organizada a partir de proposições da pesquisa qualitativa, uma vez que esta permite que o pesquisador explore os contextos e os processos que constituem o objeto de pesquisa ao longo do tempo, valorizando uma ampla gama de indícios, recorrendo a diferentes fontes e analisando sua própria implicação com o processo investigado.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi realizada uma revisão analítica da literatura especializada relativa à temática em tela, com a identificação de suas regularidades, tendências e lacunas. Nesse sentido, a análise das produções acadêmicas da área da educação especial buscou focalizar aquelas que tratam da temática do bilinguismo, e isso possibilitou que compreendêssemos como esse conceito tem sido concebido, interpretado e aplicado nos diferentes contextos educacionais.

Durante a delimitação desta pesquisa, de cunho bibliográfico, foram realizadas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mediante descritores na área da educação: “bilinguismo”, “surdos”, “conceito de bilinguismo na educação de surdos”, “educação de surdos”, “educação e surdez”. Optou-se por analisar os trabalhos publicados a partir de 2002, ano da promulgação da Lei n.10.436 (Brasil, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. A partir desses critérios, foram analisadas as produções de: Almeida (2014), Castro (2012), Costa (2020), Cruz (2019), Drumond (2017), Machado (2012), Müller (2016), Ramos (2018), Rocha (2009) e Valle (2023). Com o objetivo de ampliar o foco de análise desta investigação, foi realizada busca no Repositório Digital Huet, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES),

utilizando-se o descritor “bilinguismo”, da qual resultou a análise dos artigos de: Jacinto e Valadão (2017) e Mattos, Vieira-Machado e Missagia Junior (2016). Complementarmente, por meio do descritor “educação de surdos”, foram consultadas as publicações disponíveis no Google Acadêmico, que incluíram trabalhos de: Campello e Rezende (2014), Castro e Kelman (2022), Costa *et al.* (2023), Goldfeld (2002), Lacerda e Lodi (2009), Santana e Bergamo (2005), entre outros.

Essa etapa nos possibilitou, ainda, analisar de modo complementar outras produções acadêmicas que permearam a construção destas reflexões. Ao analisar esse conjunto de produções, procuramos identificar quais perspectivas teóricas estavam estruturando as pesquisas e os eixos que organizavam suas discussões. A leitura desses elementos teve o intuito de evidenciar as compreensões que os autores apresentavam sobre a educação de surdos, os sentidos associados à educação identificada como bilíngue e os processos de escolarização anunciados como pertinentes e em conexão com essa perspectiva.

O diálogo com as diferentes produções ocorreu em um movimento contínuo ao longo de todo o tempo da pesquisa. Inicialmente, foram realizadas leituras dos títulos, dos resumos e das palavras-chave das publicações acadêmicas, o que possibilitou a seleção dos textos que apresentavam em seus enunciados os descritores “bilíngue”, “educação bilíngue de surdos”, “educação de surdos” e “surdez”, observando-se a sua pertinência em relação aos objetivos desta investigação. Na sequência, cada estudo selecionado foi submetido a leituras sucessivas, para identificação dos eixos organizadores dos textos, com base na compreensão sobre o conceito de bilinguismo, na discussão sobre os processos de escolarização e nas alternativas de organização do ensino apresentadas.

Em continuidade a esse movimento analítico, a pesquisa incorporou a análise documental; assim, buscou-se compreender como o conceito de bilinguismo é apresentado em diretrizes, leis, decretos e notas técnicas que orientam a educação de surdos no Brasil desde o ano de 2002. Esse marco temporal corresponde à promulgação da Lei n. 10.436 (Brasil, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como um meio legal de comunicação e expressão. A partir de então, outros documentos normativos foram instituídos, como: Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(2008), Nota Técnica n. 51 (Brasil, 2012), Lei n. 13.146 (Brasil, 2015) e Lei n. 14.191 (Brasil, 2021).

Durante esta pesquisa, buscou-se identificar os elementos emergentes que têm relação com os objetivos do trabalho, de modo a responder às questões associadas ao objetivo geral e aos objetivos específicos orientadores do presente estudo. Essa etapa analítica nos auxiliou a compreender como os conceitos e práticas relacionados à educação bilíngue de surdos têm sido construídos e implementados no cenário educacional brasileiro, permitindo a identificação das tensões que envolvem o tema, os avanços e os desafios adjacentes ao processo de escolarização dos estudantes com surdez.

Além do processo de análise das produções acadêmicas e dos documentos oficiais associados ao plano normativo e às diretrizes, foi realizado um levantamento de informações no endereço eletrônico do Ministério da Educação, com o intuito de identificar os programas e projetos governamentais destinados à educação de surdos. Para esse fim, como fonte de referência, utilizou-se o documento *A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016* (Brasil, 2016a), publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão e pela Diretoria de Políticas de Educação Especial em 2016.

Com o mapeamento das diretrizes e ações governamentais que orientam as práticas pedagógicas, a formação de profissionais e a organização dos espaços de escolarização voltados aos estudantes com surdez, buscou-se identificar as perspectivas que embasam tais atividades. Esse movimento analítico permitiu identificar os referenciais políticos e as concepções de surdez e de bilinguismo presentes nas diretrizes, nos programas e nos projetos promovidos pelo Estado brasileiro.

De forma complementar, foram analisados os índices de matrículas na educação básica de 2013 a 2024 e os espaços de escolarização. Esse recorte temporal favoreceu a análise dos possíveis efeitos das diretrizes presentes em um ciclo recente da história brasileira, envolvendo alterações de perspectiva no âmbito da educação de pessoas com surdez. Tais alterações podem ser identificadas quando consideramos o Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) como documentos que orientam o processo de escolarização desses estudantes nas

instituições de ensino comum, bem como as proposições da Lei n. 14.191 (Brasil, 2021), que criou a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Para dar continuidade à análise, utilizamos os dados do Censo da Educação Básica. Esse é um importante instrumento de coleta de informações da educação básica, coordenado pelo INEP e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação, do qual participam todas as escolas públicas e privadas do país. A pesquisa estatística abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional:

- a) ensino regular (educação infantil, ensinos fundamental e médio);
- b) educação especial – escolas e classes especiais;
- c) Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- d) educação profissional e tecnológica (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional).

Dessa forma, organizamos os dados de matrícula dos estudantes com surdez no âmbito nacional e no estado do Rio Grande do Sul. Essa organização possibilitou que avaliássemos as variações no quantitativo de matrículas e a sua distribuição nas escolas de ensino comum e escolas/classes especiais. Com isso, constatamos que no contexto nacional a maior parte das matrículas encontra-se nas escolas de ensino comum. Já no Rio Grande do Sul, foi possível observar que, com o passar dos anos, há uma distribuição mais equilibrada, embora as escolas/classes especiais concentrem a maior parte das matrículas. Analisando a distribuição das matrículas nos diferentes municípios do Estado, pudemos observar que aquelas associadas às escolas/classes especiais estão concentradas na Região Metropolitana de Porto Alegre, em função do elevado número de escolas especiais para surdos nesse contexto.

Ao utilizarmos metodologicamente a revisão analítica da literatura, a análise documental e o levantamento estatístico, buscamos articular os diferentes aspectos intrínsecos à educação de pessoas surdas, com foco a educação designada como bilíngue e seus sentidos. Na revisão da literatura, foram identificadas as abordagens teóricas associadas majoritariamente à perspectiva socioantropológica da surdez e as disputas em torno de como têm sido propostos os processos de escolarização na escola de ensino comum e escola/classe especial. A análise das diretrizes, por sua

vez, esteve dirigida à identificação das perspectivas educacionais envolvidas nos eixos organizadores das políticas educacionais, indicando que, a partir dos anos 2000, uma série de programas e projetos destinou-se a qualificar o processo de escolarização dos estudantes com surdez nas escolas de ensino comum. O mapeamento dos índices de matrículas no contexto brasileiro e no estado do Rio Grande do Sul teve como objetivo a análise de escolhas institucionais e seus efeitos no cotidiano educacional, o que permitiu destacar movimentos de expansão ou de restrição de matrículas nas escolas de ensino comum ou em escolas especializadas.

A articulação desses procedimentos metodológicos favoreceu a análise de aspectos distintos, porém complementares, contemplando a educação de surdos, a escolarização e o bilinguismo. Esse entrelaçamento está associado às singularidades presentes na educação de surdos, como as disputas teóricas e conceituais com implicações relativas a propostas educacionais para esse público. A análise buscou articular a produção acadêmica, as políticas públicas no campo da educação para pessoas com surdez e sua implementação nos contextos educacionais do Brasil e do Rio Grande do Sul.

3 MODOS DE COMPREENDER A SURDEZ E A DEFICIÊNCIA: AS CONTRIBUIÇÕES DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Nosso ponto de partida é a compreensão de que as barreiras enfrentadas pelas pessoas com deficiência são produto de uma sociedade que não foi organizada de maneira acessível e plenamente inclusiva. Este capítulo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o conceito de surdez a partir do modelo² social da deficiência, fazendo com que nossas lentes se voltem para essa perspectiva, pois compreendemos ser a deficiência um fenômeno que se manifesta na interação do sujeito com o meio social.

A área associada à educação e à surdez constitui-se historicamente como campo de disputas. Qual a melhor perspectiva para promover a educação da pessoa com surdez? Bueno e Ferrari (2013, p. 6), apoiados nos estudos de Bueno (1993), observam os debates históricos relativos às propostas linguísticas para os surdos:

Se retornarmos aos séculos XVIII e XIX, nos depararemos com a discussão sobre a melhor modalidade linguística para a educação das crianças surdas, de um lado, se envidando esforços para ampliar as possibilidades de acesso à língua oral e, de outro, a busca do reconhecimento da eficiência da gestualidade. Tal polêmica se destacou com a disputa entre os defensores do oralismo e aqueles que defendiam a linguagem gestual, como por exemplo a disputa entre Pereira e o Abade de l'Épée, ao final do século XVIII, na França.

No contexto histórico brasileiro, o processo de escolarização dos alunos com surdez foi marcado por diferentes perspectivas: oralização, comunicação total e bilinguismo. O método oralista, atualmente, é criticado por um conjunto de pesquisadores dos Estudos Surdos. De acordo com Soares (2004), no Brasil, o método oral foi utilizado oficialmente a partir de 1950, com foco no aprendizado da

² Neste capítulo, evidenciamos duas tendências recorrentes na literatura especializada: o modelo médico e o modelo social da deficiência. Em nossas análises, entendemos que ambos coexistem em nosso contexto, ainda que, em diferentes períodos históricos, um ou outro predomine. Nesse sentido, Foresti e Bousfield (2022) compreendem que os resquícios do modelo médico perduram até os dias atuais, pois se trata de um processo de evocação de ideias e de modos de interação consolidados. Um exemplo dessas dinâmicas, segundo as autoras, consiste nas práticas capacitistas ou discriminatórias da pessoa com deficiência em razão das suas limitações. As pesquisadoras esclarecem que o modelo social da deficiência desloca o foco ao identificar o contexto social como gerador de relações que produzem desvantagens e limitações. Cada um desses modelos estará associado a perspectivas que tendem a indicar práticas decorrentes de suas premissas explicativas sobre a deficiência. Os estudos de Anahi Guedes de Mello e Débora Diniz (2012) colaboram para essa compreensão ao evidenciarem a complexidade e a historicidade de tais abordagens.

oralidade. A escolarização dos alunos com surdez ocorria em instituições especializadas, e o currículo escolar possuía disciplinas voltadas ao trabalho específico de aproveitamento dos resíduos auditivos e à aquisição da língua oral, para posteriormente ensinar outros conteúdos. Contudo, houve mudanças no debate e nas orientações de organização das escolas e, a partir de 1990, o ensino especializado passou a articular suas ações focalizando a utilização da língua de sinais no processo educacional dos estudantes surdos.

Uma das principais dificuldades observadas na escolarização de pessoas com surdez refere-se ao estabelecimento de uma língua comum entre o professor e o aluno, condição necessária para que a prática pedagógica ocorra. Apesar de as duas perspectivas destacadas apresentarem modalidades diferentes – a primeira focalizando uma língua oral-auditiva; e a segunda, uma língua gestual-visual –, em ambos os casos, a aquisição da língua ainda se mantém como um problema e um desafio, uma vez que a maioria dos alunos surdos, principalmente das classes populares, chega ao ensino fundamental sem possuir uma língua oral ou de sinais.

As mais recentes pesquisas acadêmicas diretamente relacionadas aos chamados Estudos Surdos em Educação³ enfatizam a necessidade de um espaço específico destinado à escolarização dos estudantes com surdez, ou seja, a escola especial para surdos, para favorecer o uso da língua de sinais e a convivência entre os alunos, o que, segundo essa perspectiva, proporciona o surgimento da identidade e da cultura surda. Argumenta-se, desse modo, que os surdos são diferentes dos ouvintes e das demais pessoas com deficiência. Nessa esteira, Skliar (2013, p. 13) considera que “a surdez é uma diferença – mas como uma construção histórica e social, efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representação compartilhada entre surdos”. Conforme Bisol, Simioni e Sperb (2007), o modelo socioantropológico aloca os surdos em uma minoria linguística. Assim, os estudiosos dessa vertente identificam que tal grupo não se confunde com a categoria de pessoas com deficiência, pois eles entendem a surdez como uma diferença. Rangel e Stumpf (2015, p. 114) conceituam a surdez como:

³ Conforme Skliar (2013, p. 30), “Os Estudos Surdos podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos”.

A resignificação da surdez, como representação de uma diferença cultural, possibilita ao sujeito surdo o sentimento profundo de pertencimento e o leva a inserir-se no social, fazendo parte de um grupo naturalmente definido de pessoas, práticas e instituições sociais.

A ideia de “profundo pertencimento” poderia indicar a necessidade de instituição simbólica de um espaço social, ainda inexistente, destinado às pessoas com surdez, com base em processos de identificação e suposta superação de suas singularidades. No entanto, tendo em vista as palavras de Rangel e Stumpf (2015), valeria ainda a pergunta: a quais dimensões as autoras estariam se referindo ao afirmarem que se trata de um grupo “naturalmente definido”? Como considerar as questões atinentes a uma “natureza” presente nos processos de identificação e de reconhecimento dessa condição vivencial?

Sabemos que a surdez e a deficiência auditiva são uma privação sensorial que diminui a capacidade de ouvir. Essa privação interfere diretamente na habilidade do indivíduo de aprender e identificar os sons do ambiente, bem como dificulta o desenvolvimento da língua oral. Apesar de autoras como Rangel e Stumpf (2015) compreenderem a surdez como uma diferença cultural, quando observamos a etiologia, percebemos como a ensurdecência está relacionada a questões de saúde pública, uma vez que as causas da deficiência, em sua grande maioria, decorrem de doenças adquiridas. Calháu *et al.* (2011) observam que a maior parte dos casos de pessoas com surdez tem a sua etiologia desconhecida, em função das dificuldades de isolamento de fatores intervenientes. Porém, afirmam que são muito frequentes os casos associados a doenças como rubéola e meningite, sendo poucos os casos de pessoas que possuem a surdez como decorrência de fatores hereditários. Quanto à etiologia, as causas da surdez se dividem em: pré-natais, perinatais e pós-natais.

Pré-natais: surdez provocada por fatores genéticos e hereditários, doenças adquiridas pela mãe na época da gestação (rubéola, toxoplasmose, citomegalovírus), e exposição da mãe a drogas ototóxicas (medicamentos que podem afetar a audição). Perinatais: surdez provocada mais frequentemente por parto prematuro, anóxia cerebral (falta de oxigenação no cérebro logo após o nascimento) e trauma de parto (uso inadequado de fórceps, parto excessivamente rápido, parto demorado). Pós-natais: surdez provocada por doenças adquiridas pelo indivíduo ao longo da vida, como: meningite, caxumba, sarampo. Além do uso de medicamentos ototóxicos, outros fatores também têm relação com a surdez, como avanço da idade e acidentes (Brasil, 2006, p. 15).

O estudo realizado por Swensson (2009) reflete sobre a necessidade de investir na disponibilização de vacinas, bem como na orientação da população acerca da transmissão de doenças infectocontagiosas que trazem a surdez como um efeito decorrente. Para Vidal e Mascarenhas (2020), a sífilis é uma doença que vem reemergindo no Brasil, com todos os riscos associados aos possíveis danos no contexto dos cuidados materno-infantis.

No período de 2010 a 2017, o aumento de casos passou de 2,4 para 8,6 a cada mil gestantes, e o número de crianças nascidas vivas subiu de 3,5 para 17,2 a cada mil ocorrências. Cerca de 80% das mulheres com sífilis estão em idade reprodutiva, o que aumenta o risco de transmissão vertical da doença. A sífilis na gestação pode causar diversas consequências, como óbito fetal, óbito neonatal, parto prematuro e sequelas graves ao nascimento, incluindo surdez, cegueira e dificuldades cognitivas, que podem estar associadas a casos de deficiência intelectual. As autoras observam que as taxas de sífilis congênita ainda existentes no Brasil são um reflexo da falta de cuidado adequado com a saúde da gestante e da população como um todo.

Conforme os dados analisados durante a Pesquisa Nacional de Saúde, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), foi possível observar que a população do país era composta por 2,3 milhões de pessoas com deficiência auditiva. Em 2022, os dados coletados no Censo Escolar pelo INEP (2023) alertaram que, dos 47,3 milhões de alunos da educação básica, 61.594 possuíam alguma deficiência relacionada à surdez.

Segundo Santana (2007), a surdez envolve diferentes aspectos, sejam de ordem médica (etiologia, diagnóstico), linguística (diferenciação do processo de aquisição e desenvolvimento da língua oral e/ou de sinais), educacional (abordagens específicas para os surdos), terapêutica (acompanhamento fonoaudiológico) ou social (dificuldade de interagir com ouvintes). Todos esses fatores interferem na interação do sujeito com o meio em que está inserido, e cada um deles possibilita diferentes opções de trajetória de vida ao indivíduo.

Assim, após o reconhecimento dessas peculiaridades, como compreender a surdez como uma diferença cultural? O estudo realizado por Mendonça (2007) observou as trajetórias socioeducacionais de seis adultos surdos. Apesar de eles terem a surdez como um fator comum, suas construções sociais e educacionais mostraram-se distintas, devido aos capitais de origem familiar, aos processos de

escolarização vivenciados e às relações sociais estabelecidas ao longo da vida. O referido estudo ressalta que a marca da surdez pode ser considerada uma condição intrinsecamente adversa, mas isoladamente não define o destino dos sujeitos surdos.

Neste momento, nós nos propomos a pensar as questões ligadas à surdez por um viés diferente daquele que, habitualmente, vem sendo apresentado pela perspectiva socioantropológica e pelos Estudos Surdos. Assim, a partir das contribuições do modelo social da deficiência, compreendemos as pessoas com surdez como partícipes do grupo de pessoas com deficiência. Com frequência, os estudos assentes na perspectiva socioantropológica negam a vinculação entre surdez e deficiência, posto que esta é associada à incapacidade e à falta. Com base nessas premissas, as concepções socioantropológicas que envolvem a surdez rompem com as proposições do chamado modelo médico, produzindo, assim, uma negação da deficiência.

Contudo, podemos afirmar que a surdez tem sido definida como uma deficiência nos dispositivos legais brasileiros, e essa definição que a vincula à educação especial trouxe uma série de proposições para a área. No ano de 2002, a Lei n. 10.436 (Brasil, 2002) reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão. O Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005) regulamentou a Lei n. 10.436 (Brasil, 2002), ampliando as discussões sobre a educação de surdos, já que incluiu a Libras como uma disciplina curricular nos cursos de formação de professores e cursos de Fonoaudiologia. Também a indicou como uma disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e profissional e propôs diretrizes para a formação de professores e instrutores da Língua Brasileira de Sinais, bem como para a difusão da Libras e da língua portuguesa com vistas ao acesso das pessoas surdas. Nesse cenário, a educação de pessoas com surdez ganhou grande visibilidade, criando-se alternativas de apoio específico, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de tradutores/intérpretes de Libras/língua portuguesa, os cursos de Libras, bem como programas e projetos do governo federal voltados para o atendimento desse público.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva anunciou uma série de diretrizes para o atendimento dos alunos com surdez e reafirmou esses estudantes como parte do público-alvo da educação especial (Brasil, 2008). Por outro lado, observa-se que as ideias defendidas pelos

Estudos Surdos afastam a surdez das ações desenvolvidas pela educação especial. As pesquisas desse campo trazem para o centro do debate a difusão das ideias de escolarização entre pares, ou seja, na escola especial de surdos, como se houvesse uma homogeneidade no âmbito da surdez. Quais são os efeitos disso para os surdos? Como se institui um percurso escolar que enfatize o aprendizado de uma língua e assegure o acesso às habituais aprendizagens escolares? Em que medida, no âmbito dessas aprendizagens, podemos incluir aquelas ligadas ao relacionamento com os ouvintes?

3.1 PERSPECTIVAS EM DISPUTA: AS CONTRIBUIÇÕES DO MODELO MÉDICO E DO MODELO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA

Bisol, Pegorini e Valentini (2017) esclarecem que cada um dos modelos da ciência surge para atender à realidade de um período histórico, baseando suas propostas nas convicções aceitas em um dado momento. O modelo biomédico, também conhecido como modelo médico, permeou as questões relativas à deficiência por um longo período, pois sustenta-se em concepções positivistas associadas à crença em uma suposta relação objetiva que permeia os processos de investigação científica. Conforme Bampi, Guilhem e Alves (2010, p. 6), “o modelo médico dominou as definições sobre a deficiência até a segunda metade da década de 1990”. De acordo com essa perspectiva, a pessoa com deficiência possui uma lesão, uma limitação física, e a condição de deficiência é tida como algo individual. As estruturas sociais são consideradas, mas de modo muito relativo e secundário, não sendo encaradas como parte da dinâmica motivadora do processo de exclusão social.

Desde então, a deficiência é propagandeada em antítese ao conceito de norma e suas intervenções projetadas no sentido de recuperação da função ou condição perdida, aquilo que classicamente foi chamado por normalização. Sob esta ótica, a deficiência emergiu como produto de um desajuste individual e as intervenções sobre ela foram transportadas para o campo do privado. Eis as condições características do que se estabeleceu configurar como modelo individual/médico de deficiência (Piccolo, 2022, p. 7).

Foresti e Bousfield (2022, p. 657) observam que, no decorrer do século XX, houve diversos progressos nos estudos da área médica, o que resultou numa

intensificação da associação entre deficiência e medicina: “Ao estudar sobre o fenômeno, os médicos tornavam-se os grandes especialistas sobre o assunto e passavam a influenciar nas práticas direcionadas a essa população em questão”.

Assim, destaca-se a ideia de que a doença ou a alteração no corpo ocasiona uma lesão e, conseqüentemente, gera a deficiência.

A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas (França, 2013, p. 60).

A relação entre a medicina e a deficiência permanece fortemente estabelecida até os dias atuais, uma vez que as ciências da saúde se consolidaram, promovendo intervenções, reabilitações e tratamentos na tentativa de minimizar os efeitos das lesões na pessoa com deficiência. Tais efeitos podem ser compreendidos como uma incapacidade, porém ela sempre se mostra na relação do indivíduo com seu meio social, nas interações que ocorrem entre o indivíduo e as demais pessoas, amparadas pela possibilidade de dispositivos favorecedores da ação e mediadas por uma rede de significações que incidem no modo como cada sujeito se insere no ambiente.

Apesar da ênfase na deficiência como um fenômeno a ser corrigido (modelo médico), tem-se verificado recentemente um questionamento dessa proposta, em virtude da difusão de novas formas de compreensão que favorecem o entendimento da deficiência como um fenômeno relacional. Sob essa ótica, torna-se necessário considerar aquilo que ocorre na interação das características do próprio sujeito com o meio social. Portanto, as responsabilidades são sempre pressupostas no âmbito dessa relação, nunca unidirecionais.

De acordo com Diniz (2012), o modelo social da deficiência surge no Reino Unido nos anos 1960. O sociólogo Paul Hunt foi um dos pioneiros a se dedicar a reflexões vinculadas a esse prisma, buscando compreender as questões sociológicas vinculadas à deficiência a partir do conceito de estigma⁴. Essa perspectiva não entende a deficiência como um fenômeno individual, mas como

⁴ O conceito de estigma foi proposto pelo antropólogo Erving Goffman (1980) no livro *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*.

reflexo da vida em sociedade, que delineia possibilidades decorrentes dos sentidos, das ações e das interpretações geradoras de possíveis barreiras.

Paul Hunt, britânico com deficiência física, em 20 de setembro de 1972, enviou uma carta para o jornal inglês *The Guardian*, na qual relatou o isolamento vivenciado pelas pessoas com deficiência nas instituições e propôs a formação de um grupo que levasse ao parlamento as ideias e proposições desses indivíduos. A partir dessa iniciativa, várias pessoas se manifestaram a favor da criação de um grupo de trabalho sobre o tema. Assim, em 1976 surgiu a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS). Saliento que, apesar de o modelo social buscar uma ruptura com as ideias vinculadas ao modelo médico, seus precursores reconhecem que os saberes da medicina possibilitam intervenções benéficas para a qualidade de vida da pessoa com deficiência.

Ao afirmar que a resposta para a segregação e para a opressão estava na política e na sociologia, os teóricos do modelo social não recusavam os benefícios dos avanços biomédicos para o tratamento do corpo com lesão. A ideia era simplesmente ir além da medicalização da lesão e atingir as políticas públicas para a deficiência (Diniz, 2012, p. 20).

Observa-se que o predomínio do modelo médico, ainda existente, influenciou inclusive proposições de avaliação e metodologias de atendimento às pessoas com deficiência. Contudo, a partir dos anos 2000, a Organização Mundial da Saúde (OMS) difundiu a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF), que abarca elementos do modelo social. Assim, ganham força a análise das deficiências, a incorporação de aspectos sociais, a negação da deficiência como algo intrínseco ao sujeito, a interação social e a relação desse sujeito com o meio, considerando-se a funcionalidade como componente central nos processos avaliativos.

A CIF, como uma classificação que se propõe a retratar os aspectos de funcionalidade, incapacidade e saúde das pessoas, o que pode ser entendido como um objetivo geral, adquire um caráter multidisciplinar, com possibilidade de aplicação em todas as culturas e trazendo pela primeira vez a incorporação dos aspectos de contexto (Di Nubila; Buchalla, 2008, p. 327).

Quando aproximamos o debate relativo à surdez das proposições do modelo social da deficiência, entendemos que o fenômeno da deficiência transcende os impedimentos corporais e contempla a desvantagem das pessoas surdas na sociedade, devido às barreiras do ambiente, sobretudo as comunicativas. Assim,

afastamo-nos da compreensão da deficiência como uma falta a ser corrigida, frequentemente apresentada no modelo médico, no qual são negligenciadas as dimensões sociais.

Em face dessas premissas, podemos colocar em suspensão a ideia de que as pessoas com surdez possuem uma cultura única. Reduzir a surdez à dimensão cultural seria um recurso discursivo excessivamente artificial e sem base objetiva, tendo em vista que a ensurdecência se origina, na maioria dos casos, de problemas de saúde e há diferentes singularidades educacionais, sociais e linguísticas entre os indivíduos surdos. A valorização da perspectiva social da deficiência, mais o destaque de um modelo compreensivo, abriria espaço para o reconhecimento da pluralidade que temos defendido e para o acesso às diferentes formas de comunicação.

4 SURDEZ E BILINGUISMO: UM CONCEITO E DIFERENTES INTERPRETAÇÕES

Que padrão liga o caranguejo à lagosta, a orquídea ao narciso e todos os quatro a mim? E a mim a vocês? E a nós os seis e à ameoba em uma direção e ao esquizofrênico retraído em outra? (Bateson, 1986, p. 6).

Neste capítulo, iremos voltar nossas lentes para os conceitos e dispositivos normativos relacionados com o bilinguismo, buscando descobrir o padrão que liga os aspectos constitutivos dessa proposta educacional voltada para os estudantes com surdez, surgida no Brasil na década de 1990. Observamos que o bilinguismo pode apresentar diferentes conceituações, constantes em um amplo conjunto de diretrizes legislativas. Contudo, interpretações sobre o que é a educação bilíngue diferem nos distintos contextos de prática educacional: a escola especial para surdos e a escola de ensino comum na perspectiva inclusiva. Para compreender o conceito de bilinguismo e como ele é interpretado nesses diferentes contextos, vamos dialogar com autores que têm sua produção no campo da educação e surdez, como Fernandes e Correia (2008), Giordani (2015), Lacerda e Lodi (2009), Marcelino (2009), Megale (2019), Mello (2010), Skliar (2013), entre outros.

Quando se busca a etimologia da palavra bilinguismo no dicionário Michaelis, encontramos as seguintes definições para o termo: “Qualidade ou condição de bilíngue, de falar duas línguas. Uso frequente de duas línguas. O reconhecimento político ou institucional de duas línguas” (Bilinguismo, 2026, online). Ao ampliar a discussão sobre a educação bilíngue na literatura especializada em linguística, Mello (2010) observa que a conceituação é diversa, tanto em nível teórico quanto prático. A pesquisadora salienta que, por vezes, nem os sujeitos envolvidos no processo, como os professores e os pais de alunos, compreendem o que vem a ser a educação bilíngue.

Megale (2019) observa que a educação bilíngue pode se apresentar para dois públicos distintos: estudantes pertencentes à elite e às classes populares. Ademais, interpreta que o sujeito bilíngue é interpelado pelas línguas que o constituem; com isso, sua identidade está sempre em construção. Marcelino (2009) esclarece que o sujeito bilíngue vive em um *continuum*, uma vez que existem 37⁵ tipos diferentes de

⁵ Marcelino (2009) faz essa afirmação baseando-se na publicação *The Bilingualism Reader*, de Wei (2000).

bilíngue. O pesquisador salienta que a maneira como se dá a aquisição da segunda língua merece reflexão:

[...] a aquisição da língua A se deu ao mesmo tempo que a aquisição da língua B (aquisição simultânea) ou a língua A foi adquirida após a língua B ser adquirida (aquisição consecutiva)? A partir da resposta a essas perguntas, podemos retornar às classificações baseadas em competência e afirmações do tipo “consegue (ler, escrever, entender, falar, uma palestra etc.)” e “não consegue (ler, escrever, entender, falar, apresentar uma palestra etc.)” (Marcelino, 2009, p. 4).

Observa-se que diferentes habilidades se ligam à formação do sujeito bilíngue e são desenvolvidas no decorrer das vivências linguísticas. Assim, o aprendizado da segunda língua vai sendo construído continuamente.

Ao ser deslocado o termo bilinguismo para as temáticas relativas à educação de surdos, essa nomenclatura se destaca em pesquisas acadêmicas, legislações e notas técnicas.

No que tange ao processo de escolarização das pessoas com surdez, o bilinguismo⁶ pressupõe o uso de duas línguas: primeiramente, a língua de sinais (no caso brasileiro, a Libras) e, secundariamente, a língua oficial do país, na modalidade escrita (também no caso brasileiro, a língua portuguesa). Assim, compreende-se que o trabalho pedagógico deve ser organizado de modo que o aluno com surdez possa ser fluente em ambas.

Lacerda e Lodi (2009) ressaltam que um dos pontos centrais nesse processo se refere aos **educadores de surdos, que devem ter domínio das línguas**⁷, compreendendo suas particularidades de funcionamento e seus usos sociais. Essa competência refletirá nas propostas pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes com surdez e possibilitará o acesso ao conhecimento de mundo proporcionado pela língua de sinais e pela língua portuguesa.

Skliar (2013) apresenta uma compreensão diferenciada sobre o bilinguismo. O autor privilegia a dimensão psicológica da educação bilíngue, contrariando o entendimento de que esta se dá a partir do desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas.

⁶ No contexto brasileiro, essa abordagem educacional ganhou destaque na década de 1990 e, atualmente, baliza o trabalho pedagógico com estudantes surdos.

⁷ De acordo com Quadros (2015), o bilinguismo proposto para a educação de surdos é atípico, pois envolve duas línguas que possuem modalidades distintas: visuoespacial e oral-auditiva. Difere do bilinguismo que envolve línguas distintas na mesma modalidade.

Os projetos chamados de educação bilíngue para surdos têm que projetar uma luz sobre esses fatos, e não se contentarem em simplesmente definir formalmente – como de hábito se faz – a utilização das duas línguas dentro da educação de surdos. A aceitação da língua de sinais não supõe uma reconversão significativa do problema. Ainda existindo um espaço para as duas línguas em questão, cada uma pode perfeitamente corresponder a dois grupos diferentes e a duas representações sobre o mundo. Desse modo, a educação dos surdos continuará sendo um projeto assimétrico de poderes e saberes (Skliar, 2013, p. 25).

No contexto de aprendizado de duas línguas, Fernandes e Correia (2008) observam que, no senso comum, os pesquisadores da área da surdez aceitam a aquisição da língua de sinais (primeira língua – L1) e do português (segunda língua – L2); contudo, afirmam que ainda é necessário investigar a garantia e a qualidade desse processo. Sobre a aquisição da segunda língua, Santana (2007, p. 166) observa a falta de consenso:

Alguns autores defendem a ideia de que a língua de sinais deve ser aprendida antes do português, devido à diferença estrutural das duas línguas e visando ao desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo. Outros defendem que as duas línguas devem ser aprendidas simultaneamente. Outros ainda defendem que se deve ensinar apenas a modalidade escrita de língua portuguesa, e não a oral. E, por fim, há aqueles que acreditam que se deve ensinar ao surdo ambas as modalidades do português, o ensino da oralidade podendo ou não ser feito por meio da leitura e da escrita. Essas diferentes propostas são resultado das várias definições de surdo bilíngue.

Essas diferentes interpretações sobre o bilinguismo refletem diretamente na organização das propostas educacionais que envolvem as pessoas com surdez. Uma questão que merece ser problematizada é: como as escolas especiais para surdos organizam-se para o atendimento dos estudantes?

Observa-se que autores como Quadros (2015) tendem a apresentar uma interpretação singular e restritiva da legislação sobre a proposta educacional bilíngue⁸, com ênfase no uso majoritário ou exclusivo da língua de sinais no espaço escolar, deixando o ensino da língua portuguesa escrita à margem. Uma percepção que parece ser consenso consiste na importância do uso da língua de sinais para o sujeito surdo sinalizante, sendo uma das formas de comunicação possíveis para esse indivíduo. Entretanto, é indispensável que as questões pertinentes ao

⁸ Segundo Soares (2011, p. 27), “apesar de haver, atualmente, um predomínio dos estudos acadêmicos na perspectiva educativa bilíngue, é preciso destacar que a metodologia de ensino associada a essa perspectiva também gera diferentes interpretações entre os educadores e pesquisadores especialistas na educação de surdos”.

aprendizado da L2 sejam debatidas, pois se trata de uma garantia de ampliação da capacidade de participação em processos comunicativos. Sabe-se que a língua portuguesa escrita é uma relevante área do conhecimento, que proporciona o aprendizado de diferentes conteúdos escolares, bem como auxilia no desenvolvimento da autonomia dos estudantes surdos.

Pereira (2015), apoiada nos estudos de Lane, Hoffmeister e Bahan (1996), destaca a importância da leitura e escrita de textos, sendo essas ações reconhecidas como favorecedoras de acesso à circulação de informações e, consequentemente, impulsionadoras do processo de construção de conhecimento. Esses autores criticam os materiais de baixa complexidade apresentados aos estudantes surdos, ressaltando a necessidade de incentivar os processos de escrita e leitura entre esses indivíduos. Uma dimensão a ser explorada, por exemplo, é a relação entre os processos de aquisição da L1 e da L2, ou seja, de que modo aprender Libras poderia favorecer o aprendizado da língua portuguesa e vice-versa. Embora Avelar e Freitas (2016) discutam esse aspecto, a temática tem sido pouco analisada na literatura especializada.

Giordani (2015) salienta que o ensino da língua portuguesa será potencializado quando o estudante estiver em contato com adultos usuários competentes dessa linguagem. Observa, ainda, que o uso da língua escrita não é uma decisão individual, mas resultado de uma determinação social. A imersão em um contexto que estimula a leitura irá proporcionar aos estudantes com surdez oportunidades de apropriarem-se da língua portuguesa escrita, demonstrando que ela também faz parte do seu cotidiano.

Comunicar-se é uma necessidade humana, pois é por meio do uso de uma língua – seja pela leitura e escrita, seja pela fala e audição – que estabelecemos conexões com o conhecimento e podemos nos expressar. Quando essa perspectiva é lançada para as pessoas com surdez, observamos, como afirmado previamente, que a indicação tende a ser o uso predominante da língua de sinais. No entanto, podemos refletir: apenas a língua de sinais dará ao sujeito as ferramentas necessárias para compreender o mundo do qual ele faz parte? Um surdo que aprendeu a sinalização não pode utilizar outros recursos, como aparelho de amplificação sonora individual (AASI), implante coclear (IC), leitura labial ou fala?

Compreendemos que a utilização de diferentes recursos possibilita a ampliação da participação social das pessoas surdas. Cada uma delas pode utilizar

aqueles que se adequem melhor à sua realidade, pois sabemos que, apesar de tais sujeitos terem a característica comum de não ouvir, há um conjunto bem maior de marcas, incluindo as subjetivas, que os constituem, caracterizando a heterogeneidade desse grupo. Assim, a utilização de apenas um recurso, como uma língua específica, pode restringir a participação social.

Pensemos no acesso a vídeos sobre múltiplos temas, com legendas disponíveis em várias línguas, como aqueles presentes em plataformas virtuais. Imaginemos como se amplia o universo de conhecimento diante do acesso à comunicação que ocorre por meio de dispositivos escritos (textos jornalísticos, bilhetes, livros etc.). O aprendizado da língua portuguesa, portanto, pode diversificar a forma com que as pessoas surdas brasileiras interagem com o mundo, alterando seu potencial diálogo com o meio e potencializando sua autonomia.

4.1 O BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Voltando nossas lentes para o passado, podemos observar os marcos legislativos que permeiam a educação de surdos no Brasil: a Lei n. 10.436 (Brasil, 2002) reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação, sendo regulamentada posteriormente pelo Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), o qual apresenta, em seu artigo 22 do capítulo VI, uma série de normatizações sobre a organização da proposta educacional em espaços bilíngues:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I – **escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes**, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II – **escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes**, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, **com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. §1 São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo** (Brasil, 2005, art. 22, grifos nossos).

Observa-se que os termos “classes” e “escolas bilíngues” referem-se aos espaços onde as duas línguas circulam e há a presença de alunos ouvintes e

surdos. Entende-se que o referido decreto foi construído com base nas premissas da perspectiva inclusiva, segundo a qual surdos e ouvintes podem desfrutar as mesmas oportunidades educacionais e aprendizados semelhantes, em espaços compartilhados. Além disso, estão previstos os serviços de apoio dos tradutores/intérpretes de Libras e o reconhecimento da singularidade linguística que envolve o aprendizado dos alunos com surdez.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reconhece os alunos com surdez como público-alvo da educação especial. Esse conjunto de diretrizes reafirma a proposta do ensino bilíngue para surdos em escolas de ensino comum, prevendo serviços de apoio como: tradução/interpretação de Libras e língua portuguesa, ensino da Libras para os alunos ouvintes, além de AEE nas modalidades oral e escrita e na língua de sinais (devido à diferença linguística entre os estudantes). Recomenda-se, por meio dessas diretrizes, que estudantes com surdez tenham contato com outros alunos surdos na escola regular.

Em seu capítulo IV (art. 28), a Lei n. 13.146 (Brasil, 2015), que trata do direito à educação, reafirma o compromisso com a proposta da educação bilíngue para alunos com surdez: “oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas”. Esse dispositivo normativo, diferentemente do Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), não esclarece se o processo deve envolver a presença de alunos surdos e ouvintes em todos os espaços de escolarização. No entanto, ambos continuam compondo o quadro definidor das políticas públicas para a área.

No campo acadêmico, encontram-se diferentes pesquisadores com produções que enfatizam as disputas existentes no processo de escolarização dos estudantes surdos. A surdez é representada por duas perspectivas predominantes: a clínico-terapêutica e a socioantropológica.

Para Giordani (2015), a primeira considera a deficiência do sujeito surdo como algo que necessita ser modificado e, segundo Pfeifer (2003), privilegia o aprendizado da língua oral. Conforme Soares (2011, p. 13), trata-se de um conjunto de iniciativas em que “todas as ações realizadas têm como objetivo melhorar a função auditiva do sujeito surdo, o qual conta com o trabalho de médicos, audiologistas e fonoaudiólogos para potencializar sua audição”. Essa perspectiva

valoriza diversos dispositivos que podem ser identificados como conquistas do conhecimento científico, tais como o aparelho auditivo e o implante coclear.

A perspectiva socioantropológica, por sua vez, compreende a surdez a partir de uma dimensão cultural e de uma diferença linguística. Skliar (2013) é um dos principais difusores desse pensamento, que se opõe às noções de patologia e ao reconhecimento de que, no âmbito da surdez, estaria em causa a deficiência.

Giordani (2015) observa que não se encontram propostas educacionais constituídas por um modelo “puro”, pois as concepções acabam se entrecruzando. Não obstante, no que tange às duas perspectivas apresentadas, tem-se a discussão sobre qual tipo de escola possui as melhores propostas para o atendimento do estudante com surdez: a escola de ensino comum ou a escola/classe especial para surdos. De acordo com Soares (2017), uma parte da comunidade acadêmica compreende que a escola de ensino comum, na perspectiva inclusiva, é o espaço adequado ao processo de aprendizagem desses alunos. Por outro lado, os defensores da escola especial entendem que nesse local são ofertadas as melhores condições para a educabilidade dos sujeitos surdos. A disputa a respeito do assunto é uma constante, e, até o momento, os estudiosos apresentam reflexões diversas. O debate no campo acadêmico é extenso, sendo possível encontrar diversas publicações sobre a temática.

Damázio (2005) observa que a inclusão escolar traz um novo paradigma para as propostas educacionais. A autora contesta as premissas que incentivam as escolas especiais e não reconhece os benéficos desse processo de escolarização para as pessoas com surdez. De acordo com as reflexões da pesquisadora, a perspectiva que promove a escolarização em espaços segregados produz uma guetificação, que tenta se sustentar a partir da ideia do uso de uma língua e de uma cultura únicas.

Sob outro aspecto, pode-se observar com frequência uma interpretação simplificadora da legislação e dos processos que envolvem a escolarização dos alunos com surdez. Nota-se uma tendência em narrar o sujeito surdo conforme uma categoria única, deixando de lado a multiplicidade de fatores presente na constituição desse indivíduo. Cavalcante (2016) compreende que a língua de sinais pode ser um fator de identificação, mas existem outras questões envolvidas na constituição de uma pessoa, como: classe social, gênero, etnia, credos etc.

Portanto, a surdez é um dos fatores no processo de construção da individualidade e da própria identidade, não devendo ser considerada isoladamente.

Em muitos estudos acadêmicos, a língua de sinais é tida como marco central daquilo que é nomeado como identidade das pessoas com surdez. Em contraste com essa visão, a identidade surda é problematizada por Santana (2007, p. 43), uma vez que é formada por diferentes dimensões constitutivas e pelas funções assumidas ao longo da vida:

A identidade não pode ser vista como inerente às pessoas, mas como resultado de práticas discursivas e sociais em circunstâncias sócio-históricas particulares. O modo como a surdez é concebida socialmente também influencia na concepção da identidade. O sujeito não pode ser visto dentro de um “vácuo social”. Ele afeta os discursos e as práticas produzidos e é por eles afetados.

Conforme Mendonça, Magalhães e Oliveira (2022), a surdez é uma marca, mas outras questões estão presentes na trajetória de vida dos surdos. Torres, Mazzoni e Melo (2007) afirmam que, dentro de uma mesma categoria de deficiência, os sujeitos apresentam necessidades diferentes. Há surdos que utilizam parte da audição para se comunicar; surdos que oralizam, utilizam aparelho auditivo ou implante coclear e fazem leitura labial; surdos que são sinalizantes e oralizam; surdos sinalizantes que usam implante coclear e oralizam. Para cada um deles, será imprescindível a organização de propostas de acessibilidade específicas.

Esses grupos acabam organizando-se para garantir seus direitos de acessibilidade, criando associações representativas que refletem sobre suas necessidades. Exemplos disso são a Associação Nacional de Surdos Oralizados⁹, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS)¹⁰, além de iniciativas individuais, como o *blog* Crônicas da Surdez¹¹, o qual relata os desafios vivenciados pelos surdos que optam pela utilização de aparelhos auditivos, por implantes cocleares e por serviços de acompanhamento fonoaudiológico. Cada uma dessas organizações cria uma rede de apoio para o seu público e nos ajuda a

⁹ Informações sobre a Associação Nacional dos Surdos Oralizados podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: <https://anasonacional2019.wixsite.com/perfil>. Acesso em: 29 ago. 2024.

¹⁰ Informações sobre a FENEIS podem ser encontradas no seguinte endereço eletrônico: <https://feneis.org.br/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

¹¹ Informações sobre o *blog* Crônicas da Surdez podem ser acessadas no seguinte endereço eletrônico: <https://cronicasdasurdez.com/>. Acesso em: 29 ago. 2024.

compreender a heterogeneidade e as diferentes necessidades relacionadas à surdez.

A surdez e o bilinguismo são dois conceitos que emergem no contexto educacional e social com a possibilidade de múltiplas interpretações, as quais acabam impactando a organização de diferentes formas de atendimento aos alunos com surdez. Essas interpretações geram uma disputa no campo, que se expressa por meio das já mencionadas propostas de escolarização da escola especial para surdos e da escola de ensino comum sob a perspectiva inclusiva. Cada uma dessas modalidades ofertará diferentes processos de aprendizagem, que tendem a refletir de modo diverso na constituição de habilidades e, conseqüentemente, no futuro de seus alunos.

O ingresso de estudantes com surdez nas escolas de ensino comum possibilitou que esse público tivesse acesso a níveis mais elevados de formação educacional, a bens sociais e culturais, o que não é observado quando tais alunos permanecem por um longo período nas escolas especiais. Conforme Fucks (2017, p. 89), quando se trata do ensino exclusivamente especializado,

Existe uma tendência no sentido de valorizar intensamente o aprendizado da Libras como objetivo da escola, ao invés de utilizar-se dessa língua para a garantia do acesso ao conhecimento.

A escola especial para surdos tende a organizar-se de maneira que o aprendizado da língua de sinais ganha centralidade, produzindo certa negligência em relação ao desempenho esperado frente aos demais elementos do currículo escolar. Essa é uma conclusão apresentada por Fucks (2017) após investigação que teve como lócus uma escola especial pública de um município da Região Metropolitana de Porto Alegre.

É unânime a ideia de que o acesso a duas línguas – a língua de sinais e a língua portuguesa escrita – gera benefícios para os surdos. Contudo, existe uma grande variedade no que concerne ao sentido desse acesso. A disputa centra-se na tipologia de espaços escolares que podem promover a perspectiva bilíngue. Alguns pesquisadores pressupõem que a escola de ensino comum não possui uma organização capaz de promover uma educação bilíngue. Em contrapartida, a escola especial para surdos conseguiria desenvolver práticas pedagógicas propícias ao desenvolvimento do aluno com surdez.

Porém, foi possível observar que, mesmo diante do processo de implementação dessas diretrizes normativas, pode-se encontrar na literatura uma parcela significativa de trabalhos que, influenciados pela perspectiva socioantropológica, têm intensificado a legitimação de conceitos que defendem a ideia de que propostas educacionais bilíngues devem acontecer em escolas especiais somente para alunos com surdez (Soares, 2017, p. 55).

O conceito de bilinguismo aplicado a pessoas surdas envolve o aprendizado da língua de sinais e da língua portuguesa escrita e/ou oral. Para os pesquisadores que estudam os fenômenos associados à surdez, não há dúvidas de que essa perspectiva é vantajosa para proporcionar a autonomia e a construção de conhecimentos. Todavia, como procuramos mostrar, as interpretações sobre o bilinguismo seguem sendo objeto de disputa, uma vez que esse conceito tem sido transformado a partir de sentidos ligados a perspectivas pedagógicas e a políticas polarizadas.

Quando analisamos o período histórico de 2019 a 2022, detectamos as tentativas brasileiras de fortalecimento das perspectivas educacionais que valorizam os espaços de escolarização exclusiva, consideradas segregadoras, como o Decreto n. 10.502 (Brasil, 2020a), o qual foi revogado no início de 2022. No que se refere à educação de surdos, Lacerda (2020)¹² observou que esse documento apresentava direcionamentos já explícitos no Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), tal qual a língua de sinais como língua de instrução. Para a pesquisadora, o Decreto n. 10.502 (Brasil, 2020a) não avançava no tocante a uma política linguística, ampliando o debate sobre a garantia de acesso à Libras. Suas orientações correspondiam à manutenção de espaços exclusivos de ensino especializado, o que se alinhava a uma demanda histórica daqueles que consideram a escola especial para surdos o lugar capaz de atender às necessidades desse público.

Nesse contexto de potenciais mudanças de perspectivas, no ano de 2020, iniciou-se a tramitação do Projeto de Lei (PL) n. 4.909 (Brasil, 2020b), movimento que reivindicou a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) para transformar a educação bilíngue de surdos em uma modalidade específica de educação escolar. A fim de entender as diferentes perspectivas,

¹² No dia 20.10.2020, o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos, promoveu uma *live* com as professoras Cristina Lacerda, Mônica Kassar e Enicéia Mendes, em que foram discutidos os impactos do Decreto n. 10.502 (Brasil, 2020) na política brasileira de educação especial. Essa *live* está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=-wD3GHs_OjI. Acesso em: 7 jan. 2026.

buscamos identificar os atores sociais que mais participaram desse movimento. Assim, analisamos como algumas entidades e associações interpretaram as proposições do PL n. 4.909 (Brasil, 2020b), que se tornou a recente Lei n. 14.191 (Brasil, 2021). Procuramos destacar como esses grupos afirmaram os possíveis efeitos vantajosos dessa alteração no processo educacional dos alunos com surdez.

A FENEIS, como entidade filantrópica, organiza as suas ações em sintonia com os chamados Estudos Surdos, destacando as questões da identidade, cultura e escola de surdos. Essa instituição expressou o seu apoio ao PL n. 4.909 (Brasil, 2020b).

Durante a tramitação do então Projeto de Lei n. 4.909 (Brasil, 2020b), diferentes entidades mostraram-se contrárias a ele. A Associação Paulista do Ministério Público emitiu a Nota Técnica – PL 4.909 (Brasil, 2020b), na qual destacou as inadequações da proposta perante a legislação vigente, prevendo possíveis efeitos no processo de escolarização dos alunos com surdez.

A proposta, com todo respeito e reconhecimento do trabalho em prol das pessoas com deficiência auditiva que referidas entidades representativas desenvolvem, não conduz à inclusão, mas sim à exclusão ao passo que as crianças e os jovens surdos estarão excluídos do convívio nas escolas regulares, o que, sem dúvida nenhuma, acarretará a dificuldade de inclusão no ensino superior (Associação Paulista do Ministério Público, 2020, p. 5).

Como podemos perceber, além dos efeitos mais imediatos no sentido de limitar a inclusão escolar, essa associação vinculada ao Ministério Público destaca aqueles de longo prazo, como a restrição de acesso por pessoas surdas a níveis educacionais mais elevados.

Mello *et al.* (2021, p. 2) compilaram uma série de argumentos a partir dos quais defendem o sistema educacional inclusivo numa perspectiva bilíngue e publicaram o documento *Não ao PL 4.909/2020: Manifestação Pública dos Pesquisadores Brasileiros sobre o PL 4.909/2020*, que contém a seguinte reflexão:

Trabalhamos por uma escola pensada e planejada para todos, onde as diversas línguas e formas de comunicação possam circular livremente e se tornar de conhecimento de todos, rompendo com a “tradição inventada” de que a educação bilíngue só ocorre em espaços separados. É para a escola inclusiva que devemos direcionar esforços e investimento, buscando promover ambientes linguísticos favoráveis e de livre escolha a todos os estudantes.

O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), lançou, em 25 de maio de 2021, um manifesto¹³ em prol do fortalecimento da educação inclusiva para surdos. O documento retomou as determinações do Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005, art. 22): “as escolas de educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva”.

Era de se esperar que um projeto de lei voltado às pessoas surdas sinalizantes não buscasse sua segregação, mas garantisse os meios e os recursos necessários para o total cumprimento do que o Decreto n. 5.626/2005 lhes concede há anos. É inadmissível que o PL n. 4.909/2020 **destine recursos financeiros da União para a criação de uma rede escolar segregada, em detrimento do aprimoramento da educação bilíngue nas escolas comuns** (Mantoan, 2021, p. 1, grifo nosso).

Outras instituições também se manifestaram, como a Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva¹⁴. Ela enfatiza que o PL n. 4.909 (Brasil, 2020b) representa um retrocesso às políticas de inclusão, reforçando o paradigma da segregação e discriminação. O grupo destaca que, para a educação ser bilíngue, é necessário possibilitar a convivência entre os surdos sinalizantes, não sinalizantes e ouvintes¹⁵.

Frisamos que vários elementos contribuíram para a visibilidade do PL n. 4.909 (Brasil, 2020b). Entre eles, podemos citar: o contexto político brasileiro, no ano de 2021, favorecia críticas ao predomínio da educação inclusiva como diretriz para todos os espaços educacionais; o proponente do PL era o senador Flávio Arns, defensor histórico das escolas especiais; a temática sobre a educação de surdos, por ser complexa, dividia os envolvidos no contexto acadêmico.

Os debatedores na audiência pública posicionavam-se favoráveis ou contrários ao PL. O grupo favorável apresentou uma argumentação baseada na diferença linguística para justificar a necessidade de tornar a “educação bilíngue” uma modalidade escolar. Já os debatedores avessos ao PL defenderam que a educação inclusiva propicia o compartilhamento das experiências linguísticas entre surdos e ouvintes e, dessa forma, pode alargar a vivência das pessoas surdas para além da condição de surdez.

¹³ O manifesto é assinado pela professora Maria Teresa Eglér Mantoan, coordenadora do LEPED.

¹⁴ A Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva é composta por entidades da sociedade civil das áreas dos direitos humanos, de pessoas com deficiência, de crianças e adolescentes e da educação. O grupo atua pelo direito à educação inclusiva no Brasil.

¹⁵ Disponível em: https://inclusaopratoemundo.org.br/wp-content/uploads/2021/06/nota-publica-PL4909_2020-pela-educacao-inclusiva-bilingue.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

Após a audiência pública e a aprovação no âmbito do parlamento, foi sancionada a Lei n. 14.191 (Brasil, 2021), que alterou a Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), criando a modalidade de educação bilíngue para surdos, a qual se diferencia da educação especial. O artigo 60-A estabelece diretrizes para o novo formato de ensino:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, **a modalidade de educação escolar** oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021, art. 60-A, grifo nosso).

A ideia de escolarizar estudantes com surdez em espaços separados ampara-se, segundo seus defensores, na necessidade de aprendizado da língua de sinais para a instrução desses sujeitos. Entretanto, seria apropriada a defesa de uma “língua de instrução” como uma condição prévia para o trabalho didático envolvendo os conteúdos escolares? Quais seriam as consequências, em termos das ênfases identificadas no trabalho educativo, de adotar tal premissa?

Os estudos de Santana (2007) e Lacerda e Lodi (2009) demonstram que a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes; logo, as crianças com surdez interagem em um ambiente majoritariamente preenchido pela língua oral, sem o apoio da língua de sinais, já que esta não costuma ser utilizada pela família. Assim, a escola especial de surdos acaba sendo o espaço onde há o encontro com a língua de sinais, o convívio entre indivíduos que compartilham a mesma ferramenta linguística.

Contudo, ao observarmos as normativas anteriores, particularmente o Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), identificamos que a escola bilíngue é aquela onde surdos e ouvintes compartilham as mesmas experiências educacionais, onde dinâmicas e organizações são planejadas para que os estudantes com surdez tenham acesso aos conhecimentos escolares na língua de sinais e na língua portuguesa escrita. Há, então, uma coexistência de dispositivos normativos que, em diferentes dimensões discursivas, expressam as tensões anteriormente referidas. Nesse sentido, é

importante destacar a Nota Técnica n. 51 (Brasil, 2012)¹⁶, que trata da implementação da educação bilíngue e enfatiza a importância de diferentes serviços, como tradução/interpretação de Libras/língua portuguesa, ensino de Libras e AEE. Essa nota explicita que “A educação bilíngue para estudantes com surdez, não está, pois, condicionada a espaços organizados, unicamente, com base na condição de surdez” (Brasil, 2012).

Desse modo, como já afirmamos, existem atualmente dispositivos normativos que, de maneira semelhante a proposições oriundas do meio acadêmico, definem diretrizes para balizar o trabalho pedagógico e assegurar a escolarização de alunos com surdez, seja em espaços escolares de ensino comum ou naqueles considerados exclusivos.

As interpretações sobre o que é uma educação bilíngue são diversas; e, a partir delas, surgem proposições para o atendimento dos alunos com surdez. Esses modos de conceber o bilinguismo auxiliam na manutenção das disputas que marcam a educação de surdos. Em tal contexto, é preciso discutir algumas questões: em que medida o debate relativo a uma tipologia de espaço escolar, com a afirmação de uma composição do alunado baseada em uma suposta homogeneidade, garantiria que o trabalho educacional assegurasse os recursos de comunicação necessários aos alunos e o acesso ao conhecimento socialmente construído?

Essas reflexões tornar-se-ão objeto de nossas lentes analíticas no próximo capítulo.

¹⁶ O documento apresenta uma série de programas e ações que estavam sendo desenvolvidos, tais como: formação inicial de professores em Letras/Libras; formação inicial de professores em curso de Pedagogia Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa); formação continuada de professores na educação especial, oferecida pela Universidade Aberta do Brasil; Interiorizando Libras; implantação de salas de recursos multifuncionais, produção de livros didáticos e paradidáticos de Libras etc.

5 DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE ESTUDANTES COM SURDEZ NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aquilo que denominamos parte é apenas um padrão numa teia inseparável de relações (Capra, 2006, p. 47).

A educação das pessoas com surdez no contexto educacional brasileiro configura-se como um campo complexo, marcado por disputas teóricas, políticas e práticas. Entre esses tensionamentos, destaca-se o debate relativo aos espaços de escolarização – comuns ou especializados –, assim como o *status* da Língua Brasileira de Sinais e da língua portuguesa no processo de escolarização. Neste capítulo, propomos analisar outros componentes dessa rede multifacetada de saberes que produzem efeitos na educação de surdos, observando-se suas diferentes dinâmicas. Por isso, iremos refletir sobre questões consideradas estruturantes: como o conceito de bilinguismo/educação bilíngue tem sido abordado nas produções acadêmicas da educação? Quais são os desafios emergentes que surgem quando se trata de ensino/aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita para surdos?

Conforme Costa *et al.* (2023), ao refletirmos sobre a proposta da educação na perspectiva inclusiva para surdos e da escola bilíngue de surdos¹⁷, podemos encontrar pontos de convergência e de divergência. Embora a aceitação da perspectiva educacional bilíngue seja unânime entre os pesquisadores da área, o local onde será desenvolvida a escolarização é um aspecto que permanece em disputa.

A partir do seu reconhecimento como meio de expressão e comunicação, a Libras ganha visibilidade em diferentes contextos, especialmente no escolar. Neste estudo, nós nos propomos a refletir sobre o bilinguismo na educação de surdos, no entanto destacamos que, considerando a pluralidade prevista no debate emergente na Linguística quando se analisa uma proposição bilíngue, essa perspectiva deveria efetivamente valorizar o conhecimento, o qual não deve se restringir ao uso de uma única língua. Compreendemos que as premissas sustentadoras do bilinguismo na educação de surdos deveriam envolver o ensino da língua portuguesa – a língua

¹⁷ Em alguns trabalhos acadêmicos, encontramos a designação “escola bilíngue de surdos”, em referência a espaços de escolarização que atendem exclusivamente estudantes com surdez. Nesses textos, os autores não utilizam a terminologia “escola especial de surdos”.

oficial do país –, pois esse aprendizado tem grande impacto na ampliação do universo comunicacional e tende a assegurar o acesso a informações de ampla circulação. Assim, alguns aspectos relacionados ao aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita merecem ser problematizados, pois essa questão educacional é centro de várias discussões, nas quais são frequentemente destacados os desafios de ensinar o português escrito para surdos.

Conforme discutimos nos capítulos anteriores, o conceito de bilinguismo apresenta múltiplas definições, que refletem na ausência de um consenso entre os estudiosos da área sobre o tema. Grosjean (2008) compreendem o bilinguismo a partir da ideia de uso, isto é, considera bilíngues aqueles que utilizam duas línguas em situações do seu cotidiano, valendo-se de maior ou menor grau de conhecimento linguístico. Ao relacionar-se a conceituação de bilinguismo apresentada por Grosjean (2008) à educação de surdos, é possível compreender que a língua de sinais se tornou a língua de destaque no processo educacional dos surdos sinalizantes, contudo seu uso e sua valorização nos percursos educativos tendem a fazer com que a língua portuguesa escrita ocupe uma posição de fragilidade se considerarmos as práticas pedagógicas atinentes a esses estudantes. Nesse sentido, com base nos estudos de Pereira e Vieira (2009), Castro (2012, p. 24) contempla outras formas de comunicação em sua conceituação de bilinguismo.

[...] consideram pessoa surda bilíngue aquela que apresenta o domínio da língua oficial de seu país, como segunda língua, e a língua de sinais própria de seu país, como primeira língua. O domínio da língua oficial de seu país, para a pessoa surda, pode se dar em diferentes modalidades, a saber: oral, escrita, de leitura ou de leitura labial. A pessoa surda não necessita ter o conhecimento da língua nacional em todas essas modalidades para ser considerada bilíngue; podendo conhecer apenas uma das modalidades. Fica a critério da pessoa surda e de sua família em qual ou quais modalidades o indivíduo irá dominar a Língua Portuguesa.

Essa concepção sobre o bilinguismo apresenta uma perspectiva mais ampla acerca da constituição linguística da pessoa com surdez, pois reconhece as múltiplas possibilidades de domínio da língua oficial em suas diferentes modalidades. Essa perspectiva tende a valorizar a experiência individual e o contexto sociocultural da pessoa surda no processo de apropriação da língua portuguesa.

Assim, buscamos dialogar com outros pesquisadores que analisam os aspectos referentes ao bilinguismo na educação de surdos. Para Goldfeld (2002, p. 42, grifos nossos):

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como **língua materna** a língua de sinais, que é considerada a **língua natural** dos surdos, e como segunda língua a língua oficial de seu país.

A autora relaciona o conceito de bilinguismo à construção de uma comunidade que possuiria cultura e língua próprias. Essa compreensão ultrapassa os aspectos linguísticos, pois acaba envolvendo questões de pertencimento, identidade e práticas sociais. Ao dar ênfase a supostos vínculos expressos por meio de conceitos como “materna” e “natural”, parece desconsiderar o fato de que a maioria das crianças surdas nasce em famílias compostas por pais ouvintes e que, além disso, o aprendizado da língua de sinais estará condicionado a uma pluralidade de experiências singulares decorrentes de conhecimentos e escolhas acumulados por cada família, como analisam Quer e Steinbach (2019).

Diante dessas reflexões, torna-se necessária a busca pela compreensão do conceito de língua materna para que possamos aprofundar a discussão sobre a educação bilíngue de surdos, haja vista existirem interpretações diversas. Grosso (2010, p. 63) observa que “o conceito de língua materna faz alusão à língua da primeira socialização, que tem geralmente a família como principal transmissor”. Spinassé (2006, p. 5) apresenta uma compreensão ampliada sobre a aquisição da primeira língua ou da língua materna, uma vez que utiliza esses termos como sinônimos:

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco se trata de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro em casa, através dos pais e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não linguísticos estão ligados à definição. Língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1.

Ao relacionar essa conceituação às questões atinentes à surdez, podemos entender que a língua portuguesa e a língua de sinais poderiam ser reconhecidas

como línguas maternas das pessoas com surdez, pois estas frequentemente mantêm contato com ambas em diferentes contextos sociais e educacionais. De acordo com Santana (2007), Lacerda e Lodi (2009) e Müller (2016), em função de a maioria das crianças surdas serem filhas de pais ouvintes, é comum que seus familiares não utilizem a língua de sinais no cotidiano. A partir dessa afirmação, a compreensão de que a língua de sinais seria “a língua materna” das pessoas com surdez nem sempre condiz com o contexto familiar desse grupo, e o uso de tal expressão tende a cumprir exclusivamente a função de evocar um suposto vínculo com uma comunidade e com uma cultura que independem do contexto familiar. É importante reconhecer que a ausência de uma língua em comum entre os integrantes de uma família pode gerar dificuldades no desenvolvimento linguístico e cognitivo e nas interações sociais das crianças com surdez, porém a questão parece ser como essa “ausência” pode se traduzir em práticas diferenciadas.

Vale a pena ressaltar que a barreira de comunicação criada entre a família ouvinte e o filho surdo dificulta a construção do conhecimento e o envolvimento dele nas práticas de socialização, assim como pode ainda intervir nos processos de categorização, abstração e em outras competências cognitivas do sujeito surdo (Drumond, 2017, p. 46).

Por isso, é imprescindível que no contexto familiar exista uma língua em comum – seja a língua de sinais, seja a língua portuguesa na modalidade escrita ou oral –, criando um ambiente no qual a criança se desenvolva para o meio social e escolar. A existência de uma língua em comum possibilita a comunicação cotidiana e promove o desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional da criança. Quando o sujeito vive em um ambiente familiar com barreiras de comunicação, está propenso ao isolamento, podendo ocorrer o comprometimento da construção dos vínculos afetivos e da autonomia.

Costa (2020) realizou um estudo baseado na concepção socioantropológica da surdez, alinhado a teorias da Linguística Aplicada. Nesse trabalho, apresenta diferentes tipos de bilinguismo: equilibrado, subtrativo, aditivo e de minoria. Segundo a autora, este último está relacionado à educação de surdos. Assim, compreende-se que o bilinguismo possui características diversas a depender da forma como é desenvolvido no contexto escolar.

O conceito de bilinguismo, tradicionalmente, é associado ao domínio funcional de duas línguas, mas, quando ligado aos aspectos que compreendem a surdez, surgem interpretações diferenciadas, como nos mostra Santana (2007, p. 166).

O bilinguismo inaugura um novo debate na área da surdez: ele defende a primazia de uma língua sobre a outra, ou seja, da língua de sinais sobre a língua portuguesa, antes aprendida simultaneamente, na comunicação total, ou isoladamente – a linguagem oral, no oralismo, ou a língua de sinais, quando se afirmava que o surdo não aprenderia jamais a falar. Essa primazia, defendida por muitos autores, tem por base dois argumentos. Primeiro, a presença de um período crucial para a aquisição da linguagem. Segundo, a existência de uma competência inata, pressuposto núcleo duro do paradigma inatista, segundo o qual, para aprender a língua, bastaria estar imerso em uma comunidade linguística e receber dela *inputs* linguísticos cruciais.

Klimsa e Souza (2024) observam que um dos desafios ao desenvolver o bilinguismo estaria em garantir o direito linguístico do estudante de utilizar a língua de sinais como primeira língua (L1) no seu processo educacional, assegurando a preservação da identidade das pessoas e comunidades surdas, o que se associa ao reconhecimento e à valorização da designada “cultura surda”. Tais destaques, por meio do uso de recursos linguísticos e conceituais, buscam reafirmar uma perspectiva bilíngue baseada na ênfase de uma língua específica, a língua de sinais.

Donato e Silva (2024, p. 34) apresentam uma análise sobre a educação de surdos e destacam que educação bilíngue de surdos é:

[...] uma modalidade educacional que considera as especificidades da visualidade, cultura e identidades surdas, preconizando que no espaço educacional deverá ser veiculada a língua de sinais como artefato linguístico natural das pessoas surdas, portanto, como língua de instrução. A língua de modalidade oral-auditiva do país, como a segunda língua. No caso do nosso país, o português é a língua que deverá ser estudada na escola pelos surdos, na sua modalidade escrita.

Goldfeld (2002), Klimsa e Souza (2024) e Donato e Silva (2024) apresentam uma compreensão do bilinguismo na educação de surdos associada à valorização primordial da língua de sinais e ao aprendizado entre os pares surdos, em um ambiente educacional destinado apenas a surdos sinalizantes. Essa proposição superestima a necessidade da construção de uma “comunidade surda”, que possuiria cultura e língua próprias.

Para Cruz (2019), a concepção de educação bilíngue está associada à surdez como uma “diferença linguística”, a partir da qual os surdos constituiriam um grupo

linguístico minoritário. De acordo com essa abordagem, tais sujeitos seriam biculturais e deveriam ter sua língua e sua “cultura” respeitadas. Apesar de essa afirmação estar em sintonia com a visão socioantropológica, a autora destaca que deve ser garantido às pessoas com surdez o acesso à língua majoritária – no caso do Brasil, a língua portuguesa.

Müller (2016), ao analisar a educação de surdos nas escolas especiais, apresenta uma compreensão sobre a educação bilíngue alinhada às reflexões propostas por Skliar (2013, p. 25):

Nesse sentido, é pertinente esclarecer que não defino a educação bilíngue para surdos como o desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir quando se fala de crianças e/ou adultos ouvintes.

Para Müller (2016), o bilinguismo funciona como estrutura a partir da qual o conhecimento é gerado, e não como uma obrigação de dominar e usar a língua oficial, o português. A partir dessa afirmação, podemos nos interrogar sobre quais seriam os possíveis efeitos decorrentes da ausência de um aprendizado consistente da língua portuguesa na modalidade escrita (ou mesmo na oral) pelos estudantes com surdez. Torna-se relevante questionar em que medida a aprendizagem pautada exclusivamente na língua de sinais, como principal canal de comunicação, enriqueceria ou limitaria os processos de desenvolvimento acadêmico e de inserção social desses alunos. É notório que o conhecimento de diferentes línguas possibilita a ampliação da inclusão social, acadêmica e profissional. Ao restringirmos essa aproximação com a língua portuguesa, estaríamos limitando as possibilidades de participação social das pessoas com surdez, reduzindo a possibilidades de interação.

Compreensões como a de Müller (2016) tendem a apresentar a língua de sinais como eixo do processo de escolarização dos estudantes com surdez, porém essa ênfase tem consequências ainda pouco exploradas. A língua de sinais é um importante meio de comunicação para os surdos sinalizantes, pois abarca recursos associados ao plano visual e gestual, contudo os efeitos de uma experiência comunicativa baseada na restrição do aprendizado de uma segunda língua precisam ser mais discutidos.

Jacinto e Valadão (2017) observam que, no contexto educacional brasileiro, historicamente os estudantes com surdez apresentam baixo desempenho nas habilidades de leitura e escrita, além de vivenciarem poucas experiências de uso social da língua portuguesa. Essas dificuldades evidenciam que as práticas de leitura e escrita ainda merecem investimento. Nesse sentido, Mattos, Vieira-Machado e Missagia Junior (2016) ressaltam que o curso de formação de pedagogos bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos reconhece a necessidade de os alunos surdos serem fluentes tanto na língua de sinais como na língua portuguesa escrita, por isso ambas são disciplinas obrigatórias na grade curricular. Essa experiência sugere que haveria vantagens significativas para os surdos bilíngues. No âmbito da docência, essa competência amplia os recursos pedagógicos, uma vez que permite ao profissional transitar entre os domínios das duas línguas. Assim, aprofunda-se a reflexão sobre as dinâmicas que envolvem o bilinguismo na educação de surdos sinalizantes.

As experiências acabam presas e imobilizadas na rede da surdez de um bilinguismo que, ao não garantir as duas línguas, priva o sujeito bilíngue das possibilidades formativas da língua escrita, assim como limita sua livre capacidade de colocar suas ideias. Parece-nos que a questão não é mais advogar pela Libras, mas entender o lugar da língua portuguesa, no nosso caso, no ensino superior bilíngue para surdos. Sim, pois, caso não haja um lugar para ela, esse ensino dito bilíngue não garantirá um lugar efetivamente autônomo para os surdos (Mattos; Vieira-Machado; Missagia Junior, 2016, p. 187).

Ao analisar as diferenças linguísticas, Machado (2012) afirma que há uma constante negociação entre as línguas e os sujeitos. A autora destaca que, historicamente, as pessoas com surdez lutam para ter o direito de se comunicar pela língua de sinais. Contudo, quando o sujeito surdo não sabe o português escrito, fica propenso a vivenciar um processo de exclusão. Machado (2012) considera que o conhecimento da língua escrita é uma forma de inclusão na sociedade letrada, destacando que essa habilidade comunicativa pode ter efeitos favorecedores na relação entre pessoas surdas e pessoas ouvintes.

O estudo acadêmico de Silva (2015) analisou os desafios que constituem a organização da educação bilíngue de surdos em contextos de inclusão escolar. A autora cita alguns aspectos que favorecem esse processo, como a integração entre os profissionais envolvidos – professor, intérprete e instrutores – e o conhecimento sobre a “cultura surda”. A integração desses profissionais é compreendida como

necessária para o bom desempenho da abordagem pedagógica bilíngue com surdos (Silva, 2015). A educação desses estudantes, numa perspectiva bilíngue, necessita de uma significativa quantidade de serviços, que precisam atuar de maneira articulada a fim de atender pedagogicamente os alunos.

Consideramos que a valorização da língua de sinais representa um grande avanço no reconhecimento dessa forma de expressão e comunicação no contexto educacional, assegurando meios comunicativos que vão ao encontro das necessidades dos surdos sinalizantes. A presença da língua de sinais nas escolas de ensino comum, como destacado por Silva (2015), contribui para a construção de espaços educacionais mais inclusivos, onde o estudante surdo participa das mesmas aprendizagens ofertadas aos estudantes ouvintes e vivencia diferentes experiências linguísticas e pedagógicas, que ampliam suas possibilidades de trajetória educacional.

Se desejamos construir escolas acessíveis e consequentemente inclusivas, precisamos abandonar a lógica das oposições binárias que colocam de um lado a Libras e “o” aluno surdo, e de outro lado a Língua Portuguesa falada e escrita e o acesso a aparelhos auditivos (Ramos, 2018, p. 281).

Na ótica de Quiles (2015, p. 285), a educação bilíngue de surdos pode ocorrer em escola de ensino comum desde que a língua de sinais tenha centralidade:

A educação bilíngue no contexto da educação inclusiva só e apenas será possível se a escola se mobilizar na construção coletiva de um projeto em que duas línguas coexistam, dialoguem, sejam compartilhadas, vivenciadas plenamente e valorizadas igualmente.

Ao refletir sobre as dinâmicas que compõem o bilinguismo na educação de surdos, Almeida (2014) observa que, apesar da existência de dispositivos normativos, há ainda muitas indefinições sobre os critérios que assegurariam a consolidação dessa perspectiva educacional, uma vez que não é possível identificar com clareza quais são os requisitos mínimos necessários para que os estudantes surdos sejam considerados bilíngues ao longo das suas trajetórias escolares. Essas ausências destacadas pela estudiosa evidenciam a necessidade de ampliar a reflexão sobre o tema, de modo a identificar com maior precisão as competências previstas e os mecanismos de apoio imprescindíveis. Nesse sentido, o estudo de

Drumond (2017) reforça a necessidade de pesquisas que reflitam sobre a educação bilíngue, em termos tanto conceituais quanto práticos.

O bilinguismo no contexto educacional dos estudantes com surdez é um campo em construção, porquanto ainda demanda reflexões teóricas. As disputas conceituais sobre o que vem a ser a educação bilíngue de surdos são perceptíveis nas orientações normativas e nos textos acadêmicos. O Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005) define que educação bilíngue de surdos compreende o uso de duas línguas – sendo a língua de sinais a primeira língua (L1) e a língua portuguesa na modalidade escrita a segunda língua (L2) – e aponta a escola de ensino comum como o espaço adequado para a escolarização desses sujeitos. Em contraposição, a Lei n. 14.191 (Brasil, 2021), ao alterar a Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) e tornar a educação bilíngue de surdos uma modalidade escolar, configura-se como uma nova diretriz e apresenta a escola especial para surdos – agora chamada escola bilíngue de surdos – como um possível espaço de escolarização.

A falta de consenso expressa-se no plano político, nos estudos acadêmicos e nas práticas pedagógicas que visam ao atendimento desses sujeitos. No campo acadêmico, observa-se a coexistência de diferentes perspectivas teóricas, algumas das quais vinculam aspectos culturais e identitários às práticas educacionais, compreendendo o coletivo de pessoas com surdez como tendencialmente homogêneo. No entanto, tal perspectiva deixa de considerar a heterogeneidade que caracteriza o grupo, que engloba perfis pessoais muito distintos, com diferentes acessos a bens e serviços, além de variadas formas de comunicação. Há surdos que utilizam aparelhos auditivos e implantes cocleares, que se valem da oralidade, que recorrem à língua de sinais ou a formas combinadas de comunicação. Ao negligenciar essa pluralidade, parece haver a busca de uma unicidade entre os sujeitos, o que favoreceria a identificação das escolas especiais para surdos como espaço prioritário de escolarização, onde a língua de sinais e seu uso seriam os traços distintivos e organizadores, podendo sufocar o conhecimento da língua portuguesa.

Assim, de acordo com estudos como os de Jacinto e Valadão (2017) e Ramos (2018), é possível observar um apagamento das questões relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita, embora esta seja fundamental para a apropriação de novos conhecimentos pelos estudantes com surdez. Os aspectos relativos à aquisição da língua de sinais e a

ênfase na escolarização entre os pares com perfis comunicativos semelhantes parecem constituir as preocupações preponderantes em diferentes produções acadêmicas, com efeitos na organização educacional e nas práticas escolares.

Diante desse cenário de disputas e indefinições, reiteramos alguns questionamentos. Como deve ser a organização das práticas pedagógicas voltadas à educação bilíngue de surdos? Quais princípios podem orientar a articulação entre os aprendizados da Libras e da língua portuguesa no espaço escolar? Quais profissionais deveriam compor o quadro de responsáveis pelo atendimento desses alunos?

Assim, compreende-se que a consolidação de uma proposta educacional bilíngue no contexto brasileiro requer normativas e diretrizes mais claras, uma vez que coexistem orientações potencialmente conflitantes. Consideramos ser necessária, sobretudo, uma fundamentação conceitual consistente e alinhada a uma compreensão de prática pedagógica atenta às singularidades linguísticas e dirigida à ampliação das aprendizagens dos estudantes com surdez.

Essa questão será analisada no próximo capítulo, que se propõe a aprofundar as discussões sobre os processos de escolarização dos alunos surdos no contexto nacional e no estado do Rio Grande do Sul.

6 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM SURDEZ

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda (Freire, 2000, p. 67).

Neste momento, buscamos refletir sobre o processo educacional vivenciado pelos estudantes com surdez ao longo da história da educação brasileira. Desde o início, com a fundação do Instituto Imperial de Educação de Surdos, diferentes perspectivas estiveram em disputa: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Quando destacamos a perspectiva bilíngue, evidenciam-se diferentes interpretações sobre o que é ser bilíngue, sobre a viabilidade de construir uma prática escolar que ensine duas línguas de modalidades diferentes e sobre qual tipo de processo escolar deve ser destinado aos alunos com surdez.

Discutem-se, portanto, as diferentes propostas educacionais que envolvem a escolarização em espaços distintos: a escola de ensino comum na perspectiva inclusiva e a escola especial para surdos. Os dois espaços são recursivamente destacados nas pesquisas acadêmicas, uma vez que não há consenso sobre qual deles consegue atender, com mais eficiência, às necessidades educacionais desses alunos.

Antes de tomar em análise essa discussão, consideramos importante direcionar o nosso foco para a educação brasileira como um todo. Buscamos compreender as diferentes formas pelas quais a educação foi sendo organizada no decorrer dos anos e os desafios na tentativa de ampliar o acesso à educação básica para a população em geral, até o momento em que as diretrizes para a escolarização das pessoas com surdez convergiram para a perspectiva educacional inclusiva. Para isso, vamos dialogar com: Bueno e Ferrari (2013), Carvalho e Hollosi (2022), Fucks (2017), Gil (2022), Saviani (2021) e Souza (2018).

Partimos da premissa de que a escola deve promover a democratização dos conhecimentos, a formação de cidadãos críticos, contribuindo para o convívio social. O processo de escolarização no Brasil Colônia iniciou-se em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas¹⁸, que, sob a orientação do padre Manoel de Nóbrega, criaram colégios e seminários em diferentes regiões do território brasileiro. Contudo, suas atividades eram voltadas inicialmente para a catequização dos indígenas.

¹⁸ Os jesuítas pertenciam à ordem religiosa Companhia de Jesus, vinculada à Igreja Católica.

Posteriormente, as propostas relativas ao ensino escolar passaram a atender à elite nacional. Segundo estudos realizados por Saviani (2021), desde 1549, o Brasil vivenciou diferentes tentativas de proporcionar educação aos seus habitantes. Conforme Souza (2018, p. 15), a história da educação brasileira foi organizada com vistas a atender aos anseios de um determinado grupo: “a educação de qualidade no Brasil sempre foi reservada a uma elite dominante, excluindo, assim, todo o resto do contingente populacional”.

Gil (2022), ao analisar o período relativo ao século XX, particularmente a década de 1930, destaca a crença de que a expansão das matrículas na escola elementar possibilitaria o progresso econômico e o desenvolvimento social. Todavia, é preciso observar que não houve um projeto dirigido à construção de uma sociedade mais igualitária. Nota-se que, tal como ocorre na atualidade, havia uma manutenção de índices baixos de matrículas no ensino secundário, em razão de seu caráter elitista.

Embora tenha havido defesa de uma escola democrática pública, laica e gratuita para todos, a formação das elites continuou fortemente articulada aos privilégios estabelecidos pelo nascimento, caracterizando dualidade nos projetos de escolarização para diferentes grupos sociais pela evidência de longas trajetórias escolares como privilégio dos grupos economicamente favorecidos (Gil, 2022, p. 137).

Apesar dos esforços para ampliar o acesso à educação, é possível observar que o contexto educacional brasileiro, desde a sua criação, teve um caráter excessivamente seletivo e excludente, o que impulsionou a maior parte da população a evadir das instituições de ensino. Essa foi a tendência observada durante séculos, sendo possível identificar, apenas no século XX, iniciativas que, efetivamente, indicam uma ampliação da escolarização obrigatória.

A Constituição Federal (Brasil, 1988) apresenta a educação como um dos direitos sociais dos cidadãos brasileiros. A Lei n. 9.394 (Brasil, 1996, art. 2º), baseando-se no princípio do direito universal à educação, indica:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dito isso, observamos que o processo de escolarização no Brasil demandou e ainda demanda grandes esforços, uma vez que nem sempre tem recebido os investimentos necessários e, além disso, coexistem diferentes perspectivas sobre como deve ser o seu funcionamento e sua organização. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2023), 41,5% dos brasileiros na faixa etária de 25 a 64 anos não haviam concluído a escolaridade básica obrigatória em 2022.

A forma como foi organizado o processo educacional brasileiro evidencia uma prática escolar que foi proposta para atender aos interesses da elite econômica, deixando à margem grande parte da população. Se os estudantes sem deficiência já enfrentavam (e ainda enfrentam), por diferentes motivos, dificuldades quanto a acesso, permanência e sucesso em relação aos estabelecimentos de ensino, quando trazemos para o centro do debate as pessoas com deficiência, as práticas educativas segregadas ganham destaque.

Ao observar o histórico da educação especial brasileira, Strasburg (2023, p. 26) compreende que:

A educação especial sofre os jogos e as tensões do contexto da educação brasileira e o atendimento às pessoas com deficiência surge e se modifica ao longo da história com diferentes concepções e traduções para as realidades.

As experiências de escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, segundo Mazzotta (1996), iniciaram-se no século XIX, atendendo a dois públicos bastante específicos: os alunos com deficiência visual e os alunos com surdez. Foram iniciativas oficiais e particularmente isoladas de atendimento aos estudantes com deficiências, inspiradas nas experiências realizadas na Europa e nos Estados Unidos.

O atendimento de pessoas cegas no Brasil iniciou-se em 1854, na cidade do Rio de Janeiro, com a fundação do Imperial Instituto de Meninos Cegos. Esse espaço dedicava-se ao ensino, incluindo a oferta de oficinas manuais, no intuito de proporcionar uma formação voltada para o mercado de trabalho. Em 1891, passou a ser chamado de Instituto Benjamin Constant.

Ao analisar especificamente a história da educação de surdos no Brasil, destacamos o ano de 1857, quando foi fundado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos). Segundo Rocha (2009), o

objetivo da instituição era promover a educação específica para as pessoas com surdez. Primeiramente, o local atendia a 20 alunos, mas progressivamente foi necessário ampliar a sua estrutura para atender a um maior contingente de estudantes. A instituição, que acompanhou as tendências mundiais relativas à educação de surdos, implementou mudanças progressivas na metodologia que envolve a área: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

O trabalho de articulação labial era destinado somente aos que tivessem aptidão. Interessante lembrar que o destaque dado a essa questão acaba por não confirmar as narrativas sobre a tradição oralista da instituição. As atividades desenvolvidas de leitura labial e articulação labial, junto aos alunos, não eram para todos. Havia uma seleção e, consequentemente, trabalho diferenciado para os que não tivessem condições de serem oralizados (Rocha, 2009, p. 39).

O INES tornou-se uma instituição de referência no atendimento às pessoas com surdez no Brasil e nos países vizinhos, uma vez que abrangia educação, profissionalização e socialização, de acordo com Rocha (2009). Assim, a história da educação de surdos no Brasil é marcada por avanços e desafios que incidem sobre as concepções e práticas pedagógicas oferecidas. O processo de institucionalização desse coletivo tem sido influenciado pelos conhecimentos da educação especial.

Do século XIX, quando surge a educação especial no Brasil, até o século XXI, quando ela assume uma perspectiva inclusiva, podemos dizer que essa modalidade de ensino apresentou contradições e desafios: precária oferta de percursos escolares aos estudantes com deficiência, restrita ação do Estado na organização de instituições capazes de prestar esse atendimento, domínio da iniciativa privada com apoio estatal na manutenção das instituições especializadas, excessiva presença de filantropia e baixo percentual de sujeitos com deficiência dispondo de acesso a qualquer escola, seja ela de comum ou especial.

Historicamente, quando analisamos a educação de surdos, é evidente que ela esteve associada à educação especial. Entretanto, observa-se uma tentativa de afastamento dessas duas áreas por parte de pesquisadores que rejeitam a identificação das pessoas com surdez como pessoas com deficiência. Logo, elas não integrariam o público-alvo da educação especial.

Observamos que o processo de escolarização das pessoas com deficiência apresentou uma grande expansão na segunda metade do século XX, mas segue enfrentando desafios. Assim, a educação especial foi sendo modificada a fim de

acompanhar novas perspectivas, como a educação inclusiva. As modificações produziram efeitos na organização das diretrizes para o atendimento das pessoas com deficiência, de acordo com Secundino e Santos (2023).

O Brasil seguiu as diretrizes indicadas na Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (UNICEF, 1990) e reorganizou a educação especial.

[...] os documentos legais nacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a resolução que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, CNE, 2001) deflagram uma mudança significativa na educação escolar brasileira, que se caracteriza pela passagem do modelo de educação especial com classes organizadas de forma separada do restante do ensino regular, em que se buscava atender às necessidades específicas do alunado e do tipo de deficiência apresentada, para um modelo em que todos deverão aprender juntos (Bueno; Ferrari, 2013, p. 3).

Essas iniciativas governamentais culminam com a publicação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), e a educação especial passa a ser concebida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Nesse contexto histórico, ocorrem diversos investimentos, como os programas de formação continuada para professores e a implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas, bem como um esforço coletivo para promover a educação na perspectiva inclusiva no Brasil.

Apesar da existência desses movimentos que evidenciam uma nova perspectiva educacional para a pessoa com deficiência, nota-se que as escolas especiais para surdos ainda se mantêm atuantes em diferentes estados brasileiros. A manutenção desses recintos tem sido um tema complexo, pois, embora as diretrizes educacionais indiquem que a escola de ensino comum deve promover a trajetória formativa dos alunos com surdez, alguns pesquisadores, acadêmicos e gestores defendem que essa escolarização deve ocorrer em um espaço exclusivo, trazendo como justificativas as singularidades linguísticas atribuídas a tais sujeitos, a importância da interação entre os pares surdos e o acesso a profissionais especializados.

Além de viabilizar todos os processos cognitivos, linguísticos, éticos, artísticos e intelectuais do surdo, a língua de sinais constitui, conforme este modelo, um elemento identificador entre esses sujeitos. Ao compartilharem uma língua comum, os surdos passam a se reconhecer como membros de uma comunidade singular (Casarin, 2014, p. 238).

Observamos que, nessa perspectiva, a língua de sinais é tida como elemento basilar no processo educacional, articulando-se à proposta de uma comunidade com identidade e cultura próprias, diferente da população ouvinte. Isso justificaria a necessidade de ter um espaço específico para a educação dos sujeitos surdos.

Uma questão inquietante nessa reflexão é: em que consiste a função da escola no processo de escolarização dos alunos com surdez? Consideramos que a escola deve proporcionar uma educação de qualidade a todos os estudantes, estimulando as aprendizagens e produzindo conhecimento. Nela, os alunos interagem, desenvolvem habilidades sociais; e as ações educativas devem prezar a formação de cidadãos críticos e flagrantemente autônomos. Ou seja, nesse espaço, são exercidas diversas atividades que transcendem o aprendizado exclusivo de uma língua.

Devido à sua organização, a escola possui um conjunto de etapas, as quais apresentam maior dificuldade à medida que os estudantes avançam nos ciclos de escolarização (anos finais do ensino fundamental e do ensino médio). Observam-se, assim, um aumento da complexidade dos conteúdos escolares, a atuação de um docente para cada componente curricular e a necessidade de os alunos constituírem-se como sujeitos mais autônomos para a realização das atividades educativas.

Os dados de estatísticas sociais do IBGE (2020) destacam que as crianças com idade entre seis e 10 anos estão se mantendo adequadamente na idade/etapa dos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, quando se analisam os anos finais, nota-se a ocorrência de defasagem entre idade e etapa. A pesquisa demonstrou que, em 2019, 12,5% das pessoas de 11 a 14 anos de idade estavam atrasadas em relação à etapa de ensino que deveriam estar cursando ou não estavam na escola.

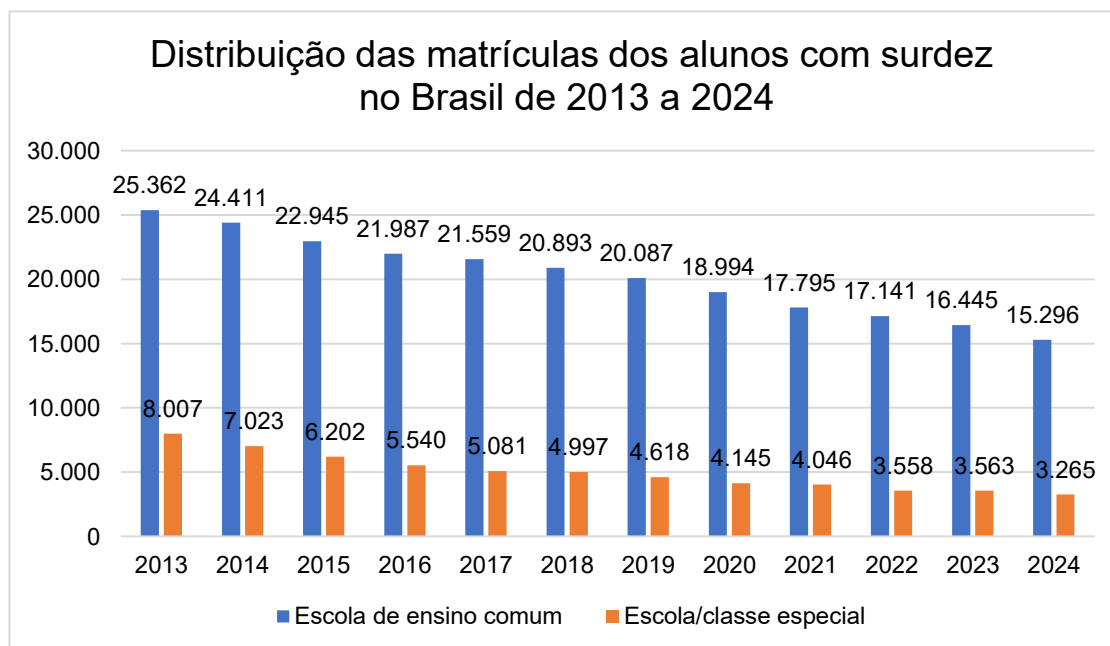
Esses desafios compõem a trajetória escolar dos alunos ouvintes. Quando pensamos em alunos com surdez, temos mais um fator que deve ser levado em conta: a língua utilizada para a comunicação. Por isso, compreendemos que uma educação bilíngue tenderá a empregar a língua de sinais como L1 e investirá no ensino da língua portuguesa escrita, para que esta seja socialmente usada pelos alunos com surdez, auxiliando no desenvolvimento das aprendizagens do cotidiano escolar e possibilitando uma trajetória educacional com diferentes possibilidades de acesso aos níveis mais elevados.

Assim, podemos afirmar que a educação brasileira avançou significativamente nos últimos anos: na ampliação da oferta de vagas, em investimentos na infraestrutura das instituições de ensino, na formação continuada de professores e na articulação de políticas públicas e ações afirmativas que visam à entrada, à permanência e ao sucesso da população nas instituições de ensino federais, estaduais, municipais e privadas. Contudo, em um país de dimensões continentais, com um histórico educacional marcado por exclusão, no qual as grandes desigualdades sociais permanecem e influenciam significativamente a participação das pessoas nas escolas, construir um sistema educacional mais inclusivo ainda é um grande desafio.

Propomo-nos, então, a fazer um recorte a partir da educação brasileira em sentido amplo, voltando nosso foco de análise para a distribuição das matrículas dos alunos com surdez no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul. Essa análise permite que identifiquemos como tem ocorrido a educação de surdos ao destacar um estado que terá, necessariamente, conexão com a realidade nacional. Outrossim, será ainda possível identificar as singularidades de um contexto, pois há características que indicam peculiaridades e diferenças em relação ao cenário educacional brasileiro. Para tanto, apresentaremos as escolas de ensino comum e escolas/classes especiais em um arco temporal de 12 anos (2013–2024).

A partir de 2008, vivenciamos, no contexto brasileiro, grandes investimentos governamentais nas proposições cuja meta era a organização de um sistema de ensino inclusivo para a população com deficiência. Desse modo, pretendemos observar os possíveis reflexos dessas ações na escolarização dos alunos surdos, com prováveis alterações em termos de acesso à escola.

Gráfico 1 – Distribuição das matrículas dos alunos com surdez no Brasil de 2013 a 2024



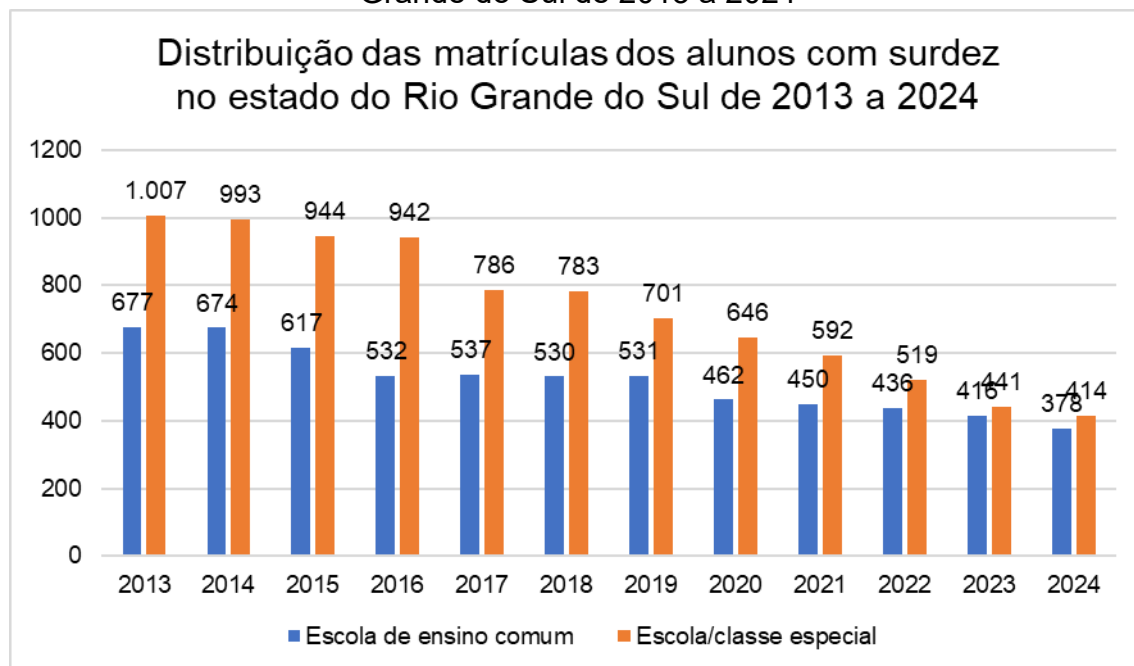
Fonte: Dados extraídos da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2013-2024).

As matrículas apresentadas, respeitantes ao período de 2013 a 2024, correspondem às etapas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação especial.

O Gráfico 1 revela uma tendência de queda tanto nas escolas de ensino comum quanto nas escolas/classes especiais. Observa-se uma diminuição de 10.066 matrículas nas escolas de ensino comum e de 4.742 matrículas nas escolas/classes especiais. Meletti e Ribeiro (2014, p. 179), ao analisarem a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto brasileiro entre os anos de 2006 e 2012, identificaram uma redução nos percentuais de matrículas: “O cotejamento dos dados de 2012 com os de 2006 mostra uma redução de 9,64% no número de alunos”. Essa tendência estende-se a toda a educação básica, conforme as Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2024:

De acordo com a pesquisa estatística, em 2024, foram registrados 47,1 milhões de estudantes, distribuídos em 179,3 mil escolas, considerando todas as etapas educacionais. Houve uma redução de 0,5% nas matrículas, em comparação a 2023, o que corresponde a 216 mil alunos a menos (Brasil, 2024).

Gráfico 2 – Distribuição das matrículas dos alunos com surdez no estado do Rio Grande do Sul de 2013 a 2024



Fonte: Dados extraídos da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2013-2024).

As matrículas apresentadas, respeitantes ao período de 2013 a 2024, correspondem às etapas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação especial.

O Gráfico 2, por sua vez, revela uma redução no número total de alunos matriculados: nas escolas de ensino comum, houve uma diminuição de 299 matrículas; nas escolas/classes de ensino especial, de 593 matrículas.

Analisando os dois gráficos, podemos observar que, em um período de 11 anos, as disputas sobre qual tipologia de escola deve atender aos alunos com surdez se mantêm. Ao visualizarmos a distribuição das matrículas no Brasil, notamos que elas se encontram majoritariamente associadas às escolas de ensino comum, com um progressivo declínio no número de matrículas tanto nesses espaços quanto nas escolas especiais. O predomínio dos processos de escolarização nas escolas de ensino comum pode ser um reflexo de diferentes fatores, como concentração de serviços especializados (p. ex., AEE e tradução/interpretação de Libras) em certas regiões e centros urbanos, formação continuada de professores e diretrizes orientadoras.

Ao examinarmos a distribuição das matrículas no estado do Rio Grande do Sul, pudemos observar uma mudança significativa ao longo do tempo. Em 2013, as escolas/classes especiais concentravam o maior número de matrículas de

estudantes surdos, totalizando 1.007 alunos. No entanto, ao longo dos 11 anos seguintes, percebe-se uma redução gradual. Esse decréscimo também é observado nas escolas de ensino comum, evidenciando uma tendência geral de diminuição nas matrículas em ambos os espaços educacionais. Apesar dessa retração, a distribuição atual apresenta-se de forma mais equilibrada entre os dois contextos. Ainda assim, persiste a predominância do número de matrículas em escolas/classes especiais destinadas a estudantes surdos no cenário educacional do Estado.

Buscando evidenciar as conexões entre as perspectivas de ensino e o Rio Grande do Sul, o quadro a seguir apresenta a análise da distribuição das matrículas de estudantes com surdez, referentes ao ano de 2024, nos diferentes municípios do estado. Nesse período, o Rio Grande do Sul totalizou 378 matrículas nas escolas de ensino comum e 414 nas escolas/classes especiais. Para aprofundar a análise, foram considerados os 10 municípios com maior concentração de matrículas em escolas/classes especiais, a fim de desvelar se, paralelamente a isso, haveria também registros de matrículas em escolas de ensino comum.

Quadro 1 – Distribuição de matrículas dos estudantes com surdez nos municípios do estado do Rio Grande do Sul em 2024

Município	Escola de ensino comum	Escola/classe especial
Alegrete	6	13
Canoas	4	18
Caxias do Sul	8	30
Esteio	1	40
Pelotas	13	37
Porto Alegre	61	125
Rio Grande	7	22
Santa Maria	5	37
Santa Rosa	2	12
Sapiranga	5	15

Fonte: Dados extraídos da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2024).

Nessa análise, a capital Porto Alegre destaca-se por concentrar a maior parte das matrículas das escolas de ensino comum e das escolas/classes especiais, pois, conforme o Censo do IBGE (2023), tem uma população de 1.332.845 pessoas, sendo o município mais populoso do estado. O território porto-alegrense possui três escolas especiais para surdos: duas atendem à etapa do ensino fundamental, e a outra atende aos ensinos fundamental e médio.

A cidade de Esteio registrou 40 matrículas na escola/classe especial e apenas uma matrícula na escola de ensino comum. Uma das escolas especiais atende exclusivamente os estudantes com surdez nas etapas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Por meio dos índices apresentados, podemos inferir que a presença de escolas especiais nos municípios do Rio Grande do Sul tende a fazer com que as matrículas dos alunos com surdez sejam necessariamente dirigidas a essas instituições. Ressalta-se, porém, que o estado possui 12 escolas especiais para o público surdo, concentradas na região metropolitana.

O Rio Grande do Sul tem 497 municípios; e, ao observarmos os dados das Sinopses Estatísticas da Educação Básica, podemos constatar que 122 municípios tiveram matrículas de estudantes com surdez nas escolas de ensino comum e 48 municípios apresentaram matrículas nas escolas/classes especiais. No que se refere à identificação desses alunos, vimos que muitos municípios registraram números bastante reduzidos de matrículas, especialmente no interior do estado, como: Ajuricaba (três matrículas), Alegria (duas matrículas), Bom Jesus (uma matrícula). Isso nos leva a interrogar sobre a organização institucional que poderia assegurar o acesso à escola especial, caso essa fosse a diretriz da educação brasileira. Vale lembrar que o Rio Grande do Sul se destaca como a unidade federativa com maior concentração de alunos surdos em instituições especializadas.

Esse estado tem se destacado também por possuir um grupo de pesquisadores que atuam na educação de surdos com um viés pedagógico voltado para questões de cultura, língua e identidade surda, considerando que o processo educativo dos sujeitos com surdez deveria ocorrer nas escolas/classes especiais. Além disso, o Rio Grande do Sul conta com um número significativo de espaços de atendimento exclusivo a esses alunos, diferentes das escolas de ensino comum. Na perspectiva de Soares (2017, p. 110), tais pesquisadores:

[...] valorizaram o discurso de defesa da “cultura” e da “identidade surda” e defenderam uma educação bilíngue que se dedique ao ensino de Libras e língua portuguesa em escolas especializadas somente para alunos com surdez. Percebeu-se que, por considerarem a surdez uma diferença cultural, esses estudiosos acreditam que as diretrizes educacionais que incentivam os processos de inclusão escolar são estratégias de governo e disciplinamento dos ouvintes sobre os surdos. Nessa perspectiva, os autores procuraram desvincular a educação de surdos do campo da educação especial e, em consequência disso, não utilizaram o

termo “deficiência auditiva” como forma de caracterizar uma parte significativa de sujeitos que compõem esse grupo.

Quando analisamos o cenário educacional e o plano normativo, percebemos que o Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005) indica a escola de ensino comum como o lugar da perspectiva bilíngue, onde há a participação dos ouvintes. O documento, então, incentiva a escolarização nesse espaço. Apesar de os marcos normativos apresentarem diretrizes sobre como organizar o processo de escolarização com base no bilinguismo, o debate sobre o lócus destinado à educação de surdos tem sido uma constante. A perspectiva denominada socioantropológica assume predominância nas produções acadêmicas, como demonstra Soares (2017), e encontra-se associada à proposta educacional vinculada às escolas/classes especiais para surdos, gerando efeitos no atendimento desses alunos.

Muitos atores sociais enfatizam a existência de uma identidade e uma cultura próprias das pessoas com surdez, valorizando os espaços de ensino especial para esse grupo. Fucks (2017) analisou a constituição do ambiente escolar e as singularidades do bilinguismo em uma instituição que atende exclusivamente alunos surdos, em um município do Rio Grande do Sul. O estudo evidenciou fragilidades do processo de escolarização, expressas no uso da Libras como ferramenta comunicativa, na alfabetização em língua portuguesa e, conseqüentemente, na aproximação dos conteúdos curriculares. Essa pesquisa mostrou, ainda, que a instituição investigada segue os mesmos padrões das demais escolas especiais. Depreende-se com isso que, mesmo em uma escola especial específica para alunos com surdez, existem lacunas no aprendizado, as quais também podem estar presentes quando eles frequentam as escolas de ensino comum.

Carvalho e Hollosi (2022) refletem sobre a forma como o ensino da língua portuguesa escrita ocorre em uma escola (designada) bilíngue para surdos e destacam a recorrência de práticas pedagógicas empobrecidas, fragmentadas e descontextualizadas. Moura e Freitas (2022), por sua vez, alertam sobre a necessidade de saber a diferença entre práticas educacionais bilíngues e práticas bimodais de ensino, pois as últimas não contemplam a educação linguística contextualizada. Na visão de Salles *et al.* (2004), para melhorar compreensão dos estudantes, as atividades textuais devem guardar relação com as experiências dos alunos, estar associadas a imagens e ter um caráter contextualizado.

Lima (2012) observou que os estudantes surdos apresentam insucesso no ensino superior devido à precária apropriação que fazem da língua escrita. Após anos de escolarização, eles tendem a apresentar uma escrita considerada pelo leitor confusa e desconexa. A autora notou que os alunos com conhecimento mais sistemático da língua portuguesa escrita compreendem melhor os conteúdos de seus respectivos cursos. Dessa forma, é evidente a necessidade de o espaço acadêmico discutir consistentemente o tipo de escolarização ao qual os estudantes com surdez estão tendo acesso, refletindo sobre suas fragilidades e possíveis alternativas, pois as pesquisas demonstram que o atendimento desse público ainda fica aquém do necessário.

Apesar de as diretrizes nacionais orientarem para a escolarização dos estudantes com surdez nas escolas de ensino comum, é possível notar uma tendência, por parte de pesquisadores, como Campello e Rezende (2014), à manutenção de ações que defendem a escola especial para surdos e enfatizam a importância de que esse processo educacional ocorra em tal espaço. Essa defesa ocorre, em geral, pautada na afirmação de que, para esse grupo, o aprendizado da língua de sinais deveria ser a iniciativa preponderante, uma vez que os estudantes surdos, em sua grande maioria, provêm de famílias ouvintes, nas quais a língua oral é a principal forma de comunicação. Consequentemente, para esses sujeitos, a escola especial para surdos tende a ser o lugar em que o aprendizado da língua de sinais acontece no cotidiano, com a convivência entre os surdos sinalizantes e professores surdos. Tal dinâmica tem sido valorizada, reafirmando a ideia de que, desse modo, constrói-se um modelo de identidade e cultura surdas. Essas questões acabam por produzir uma supervalorização da língua de sinais em detrimento do ensino da língua portuguesa escrita, sendo essa a justificativa utilizada para negar o processo de escolarização nas classes comuns de ensino. Observa-se, assim, um processo de homogeneização das pessoas com surdez.

Portanto, considerar a existência de uma cultura própria para surdos e outra para ouvintes é cindi-los pela diferenciação entre ouvir e não ouvir e homogeneizar culturalmente, de um lado, pessoas surdas e, de outro, pessoas ouvintes, com nacionalidades, condições econômicas e sociais, posição no espaço geográfico, assim como pertencimento étnico-racial, idade e sexo muito diferentes (Bueno; Ferrari, 2013, p. 8).

Ou seja, a surdez tende a ser usada como um marcador cultural que simplifica, porque reduz a um traço diferencial, a complexidade constitutiva de uma pessoa. Por outro lado, embora seja muito importante, o aprendizado da língua de sinais poderia ocorrer em outros locais, não necessariamente em uma escola especializada. Assim, questionamos: quais são as consequências de um processo de escolarização que enfatiza o ensino de apenas uma língua? Sabemos que a língua de sinais (modalidade gestual-visual) é utilizada por uma minoria linguística; já a língua portuguesa (modalidade oral-auditiva) é o idioma oficial do país, e seu aprendizado assegura um processo de interação com outros grupos sociais e o acesso a informações e ao conhecimento socialmente valorizado. Não seria, então, necessário assegurar a aquisição da L2 para proporcionar melhores condições de aprendizagem para pessoas com surdez? Como são desenvolvidas as práticas que visam ao ensino da segunda língua para surdos atualmente? As práticas pedagógicas estão proporcionando a esses estudantes os conhecimentos indispensáveis ao uso social da língua portuguesa? Além disso, consideramos que a defesa de uma escola para surdos deveria ser seguida da interrogação relativa a seus efeitos em termos de escolarização. A escola especial desenvolve uma proposta curricular semelhante àquela presente na escola de ensino comum?

Essas são algumas questões que merecem ser problematizadas nos espaços acadêmicos, mas pouco têm sido discutidas na literatura especializada. Sabemos que a escola desempenha um importante papel tanto no desenvolvimento individual quanto no progresso social dos alunos. Nesse espaço, os estudantes têm acesso ao conhecimento científico e aos demais saberes que compõem o currículo escolar. Isso posto, a escolarização deve desenvolver habilidades acadêmicas, como escrita, leitura e cálculo. Essas competências são imprescindíveis para todos, dado que proporcionam a construção do pensamento crítico e a preparação para o mundo do trabalho. No entanto, observamos que apenas ofertar o ensino não é suficiente para garantir a permanência, a aprendizagem e o sucesso dos alunos. É preciso refletir sobre as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes surdos, considerando as diversas necessidades do grupo e as possibilidades de comunicação viáveis, pois, apesar de compartilharem a condição de surdez, esses sujeitos apresentam singularidades que devem ser contempladas na busca pelo aperfeiçoamento do processo de escolarização, com o propósito de promover uma pedagogia, de fato, bilíngue.

A melhoria contínua das práticas pedagógicas é crucial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham a oportunidade de alcançar o sucesso acadêmico e social. Ao adotarem uma abordagem inclusiva e bilíngue, as escolas podem promover uma educação de qualidade que respeite e valorize a diversidade, contribuindo para o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Compreender o percurso da educação brasileira nos auxilia na contextualização dos desafios enfrentados para viabilizar o ingresso, a permanência e o sucesso da população em suas trajetórias educacionais. Ao analisarmos a história nacional, vemos que a desigualdade esteve presente de diferentes formas ao longo dos anos, manifestando-se numa oferta educacional voltada para as elites, deixando à margem o estrato social mais popular. Essa jornada, marcada pela exclusão, contribuiu para a consolidação de um sistema de ensino seletivo e desigual.

Apesar dos vários investimentos realizados nas últimas décadas, da criação de diretrizes educacionais e do aumento significativo de escolas e matrículas, o sistema educacional brasileiro ainda demanda esforços consideráveis para facilitar e aprimorar o percurso escolar dos alunos. Se as desigualdades são expressivas para a população sem deficiência, quando observamos o processo de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, percebemos que os desafios se intensificam, haja vista a oferta inicial de instituições de ensino especial estar restrita aos grandes centros urbanos, vide o exemplo do Instituto Nacional de Educação de Surdos, criado em 1857 no Rio de Janeiro.

A educação especial no Brasil acompanhou os direcionamentos mundiais, como a educação inclusiva. Embora essa perspectiva seja amplamente difundida e, no contexto nacional, haja diretrizes que recomendam a matrícula dos alunos com deficiência em escolas de ensino comum, observa-se, no caso específico dos estudantes surdos, uma compreensão diferenciada da surdez frente às demais tipologias de deficiência. A distinção se manifesta na anuência à escolarização das pessoas surdas em escolas especiais, justificando-se essa escolha com base na reafirmação – passível de questionamento em sua radicalidade – de aspectos linguísticos, culturais e identitários.

Essa tendência ocorre especialmente no contexto do estado do Rio Grande do Sul, que conta com 12 escolas especiais para surdos. Entretanto, tais instituições

não estão presentes em todos os municípios, o que suscita questionamentos relevantes: como defender uma proposta educacional disponível apenas para uma parcela dos estudantes com surdez? Como garantir o atendimento dos alunos que residem longe das escolas especiais? A discussão sobre o tipo de escolarização ofertada nas escolas de surdos revela-se complexa e demanda maiores investimentos em pesquisas acadêmicas que aprofundem o tema.

7 PROGRAMAS, PROJETOS E PUBLICAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Onde quer que encontremos sistemas vivos – organismos, partes de organismos ou comunidades de organismos –, podemos observar que seus componentes estão arrançados à maneira de rede. Sempre que olhamos para a vida, olhamos para redes (Capra, 2006, p. 77).

A educação de surdos está envolvida pelas diferentes perspectivas históricas que buscaram orientar os processos de escolarização desses alunos, formando assim, uma complexa rede de conceitos, interpretações e práticas. Nesse contexto, encontramos diversos autores que estudam a temática. Santana (2007, p. 233) observa as diferentes nuances que estão entrelaçadas na educação de surdos, mas que ocasionam a fragmentação dessa área do conhecimento:

A surdez se tornou um tema relevante de pesquisa no Brasil no final dos anos 1980. Antes disso, ela era estudada essencialmente pela área médica. De lá pra cá, há mudanças significativas no tratamento do assunto, iniciadas com estudos nas áreas da educação, da linguística, da medicina e, mais recentemente, da fonoaudiologia. Cada área passou a preocupar-se com determinados aspectos da surdez: a escrita, a audição, a língua de sinais (*stricto sensu*), a fala, a eficácia de novos dispositivos eletrônicos e a correlação anatomofisiológica entre linguagem/cérebro. Temos, como consequência dessas pesquisas, um estudo fragmentado da surdez, que se revela também nas abordagens terapêutico-educacionais.

Todos esses aspectos refletem na promulgação de novos dispositivos normativos e na criação de programas, projetos e publicações teóricas que objetivam atender à demanda educacional de pessoas surdas. No início dos anos 2000, houve uma reconfiguração da agenda política brasileira no campo da educação. Esse período histórico é marcado por ações governamentais voltadas à ampliação generalizada da escolarização. Delevati (2021), ao analisar tal contexto, afirma que, no âmbito das políticas sociais, a agenda direcionada à educação especial resgata os princípios fundamentais da concepção de direitos humanos, os quais já estavam assegurados na Constituição Federal e em outros marcos normativos brasileiros. Nesse cenário, destacou-se a presença da educação especial, evidenciada, sobretudo, pela incorporação da Secretaria de Educação Especial ao Ministério da Educação.

Assim, a inclusão escolar tornou-se diretriz prioritária, acompanhada de investimentos significativos na área da surdez, então considerada parte integrante da educação especial sob a ótica das políticas públicas. Os programas e projetos desenvolvidos pelo Ministério da Educação constituem-se como ações fundamentais na tentativa de melhorar as condições educacionais dos alunos com surdez.

Entre os objetivos elencados neste trabalho investigativo, está o de identificar os principais programas e projetos desenvolvidos pelo Ministério da Educação, a partir de 2002, em favor da educação de pessoas surdas no contexto brasileiro. Portanto, eles serão descritos a seguir.

7.1 PROGRAMA INTERIORIZANDO LIBRAS

Em 2003, foi implementado o projeto Interiorizando Libras em 24 unidades federativas do Brasil. Essa ação ocorreu por meio de convênios firmados com a FENEIS, a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos do Distrito Federal (APADA/DF) e a Universidade de Brasília (UNB). O programa contemplou quatro áreas distintas:

- a) ensino de língua portuguesa para surdos;
- b) formação de tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa;
- c) formação de instrutores surdos;
- d) formação de professores para o uso da Libras.

A partir de 2007, mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR), o MEC e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) passaram a fornecer recursos financeiros às secretarias de educação dos estados e do Distrito Federal, com o objetivo de organizar e oferecer os cursos previstos no PAR.

7.2 PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

O objetivo do Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial é promover a inclusão escolar de alunos com deficiência. O

projeto é executado no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (RENAFOR), em colaboração com as secretarias de educação e as instituições públicas de ensino superior.

Entre os oitos cursos de especialização e aperfeiçoamento disponibilizados de 2007 a 2015, identificamos três voltados para a educação e escolarização de alunos com surdez:

- a) O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue;
- b) Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua;
- c) O Uso do Sistema de Frequência Modulada (FM) no Ambiente Escolar.

7.3 PROJETO LIVRO ACESSÍVEL

O projeto Livro Acessível tinha como objetivo assegurar aos estudantes com deficiência matriculados nas escolas públicas de educação básica livros em formato adequados às necessidades desse grupo. A ação foi empreendida pelo Ministério da Educação, por intermédio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em parceria com os estados, municípios e o Distrito Federal, aos quais se vinculam os centros públicos de produção de material didático acessível.

No que se refere aos alunos com surdez, foram disponibilizados 13 títulos em formato digital bilíngue (Libras/português), juntamente com 11 mil cópias do *Dicionário Trilíngue – Libras/Português/Inglês*, favorecendo 22.945 alunos surdos. Desde 2015, todos os títulos adquiridos nos Programas Nacionais de Materiais Didáticos devem atender aos requisitos de acessibilidade.

7.4 CENTROS DE FORMAÇÃO E RECURSOS

O projeto destinado a implementar espaços especializados em prol da educação inclusiva foi criado em 2005, a partir de um compromisso firmado entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Especial, secretarias estaduais de educação, instituições de ensino superior e organizações não governamentais. Os Centros de Formação de Profissionais da Educação e Assistência às Pessoas

com Surdez (CAS) visam fomentar a educação bilíngue¹⁹, por meio do treinamento contínuo de profissionais para fornecer o AEE a alunos surdos e com deficiência auditiva, além da criação de materiais acessíveis.

As secretarias de educação estabeleceram 30 CAS entre os anos de 2005 e 2016, com o suporte do MEC. No âmbito da inclusão educacional, os CAS atuam junto às escolas que possuem salas de recursos multifuncionais, funcionando como um ponto de referência e suporte aos sistemas educativos.

7.5 PROJETO SISTEMA FM

Desenvolvido em 2012, o projeto de pesquisa intitulado “Uso do Sistema FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva” elencou metodologias e diretrizes pedagógicas para a utilização do sistema de frequência modulada²⁰, um recurso de tecnologia assistiva no ambiente escolar para alunos com deficiência auditiva que utilizam aparelhos de amplificação sonora e implante coclear. O relatório produzido em 2020 pela Coordenação de Monitoramento e Avaliação de Tecnologias em Saúde esclarece que o Ministério da Saúde incorporou o Sistema FM como uma ferramenta de acessibilidade da criança ou do jovem com deficiência auditiva aos apoios oferecidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da Portaria n. 21, de maio de 2013 (Brasil, 2013), com o propósito de atender às demandas e diretrizes das políticas que garantem um sistema educacional inclusivo. Nesse relatório, identificam-se os benefícios pedagógicos decorrentes da utilização da referida tecnologia. Assim, em uma ação conjunta do Ministério da Educação e do Ministério da Saúde, o Sistema FM passou a ser disponibilizado no SUS para

¹⁹ Embora devamos admitir que esse conceito nem sempre aparece claramente definido nos dispositivos legais ou nas diretrizes, é possível afirmar que o sentido da educação bilíngue, no âmbito das iniciativas que visam ao oferecimento de apoios, contempla o ensino e o uso da Libras e da língua portuguesa em ambientes não necessariamente restritos a uma tipologia de alunos.

²⁰ O Sistema FM é um equipamento de uso individual. Sua utilização é indicada para pessoas que possuem deficiência auditiva sensorioneural de grau leve, moderado, severo ou profundo. Cabe esclarecer que, no âmbito do SUS, para a criança e/ou o jovem com deficiência auditiva se candidatarem à dispensação do *kit* de Sistema FM, eles devem atender aos seguintes pré-requisitos: possuírem deficiência auditiva e serem usuários de AASI e/ou IC; dominarem a linguagem oral ou estarem desenvolvendo essa competência; estarem matriculados no ensino fundamental I ou II e/ou no ensino médio; apresentarem desempenho em avaliação de habilidades de reconhecimento de fala no silêncio. Sugere-se, quando possível, que apresentem índice percentual de reconhecimento de fala (IPRF) melhor que 30% na situação de silêncio. Em caso de crianças em fase de desenvolvimento de linguagem oral, quando não for possível a medição do IPRF ou a realização de testes com palavras devido à idade, deve ser considerado o limiar de detecção de voz (LDV) igual ou inferior a 40 (com AASI ou IC).

estudantes nas faixas etárias entre cinco e 17 anos de idade. Estima-se que 70 mil alunos tenham podido acessar essa tecnologia.

7.6 EDUCAÇÃO BILÍNGUE – FORMAÇÃO DE PROFESSORES, INTÉRPRETES E TRADUTORES DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

No período de 2007 a 2015, foram criados 30 cursos de Letras – Libras/Língua Portuguesa, distribuídos por todas as unidades federativas do Brasil, com disponibilização anual de 2.250 vagas para formação de professores, tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais. Quadros e Stumpf (2014) contextualizam o curso de Letras – Libras fornecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na modalidade a distância²¹, destacando que ele foi uma medida necessária tanto para atender à crescente demanda por inclusão dos surdos na educação quanto para viabilizar a oferta da Língua Brasileira de Sinais nos cursos de Pedagogia, Licenciaturas e Fonoaudiologia, em conformidade com o disposto no Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005).

O ano de 2007 marcou o início das articulações para a criação de cursos voltados à formação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras. Na ocasião, o curso de Licenciatura foi concebido de modo a priorizar candidatos surdos, observando o que era previsto no Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005). A implementação do bacharelado em Letras – Libras visava suprir a demanda específica por formação qualificada de tradutores e intérpretes da Língua Brasileira de Sinais. Assim, a Universidade Federal de Santa Catarina tornou-se um centro de referência na área de Libras.

No ano de 2024, 27 instituições de ensino superior ofereceram o curso de Letras – Libras. Conforme pesquisa realizada no *site* do Ministério da Educação²², atualmente diversas entidades públicas ofertam essa formação, como: Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade do Estado

²¹ De acordo com Quadros e Stumpf (2014), os cursos ofertados pela UFSC na modalidade a distância foram projetos especiais e receberam aporte financeiro da Secretaria de Educação a Distância e Secretaria de Educação Especial do MEC, em 2006, e da CAPES, a partir de 2009.

²² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/portal-formacao/formacao-inicial/letras-libras>. Acesso em: 7 jan. 2026.

do Amazonas (UEA), Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF).

7.7 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA BILÍNGUE

Com o objetivo de proporcionar a formação inicial para professores bilíngues atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental, o INES criou, em 2005, o curso presencial de Pedagogia Bilíngue. Anualmente, eram disponibilizadas 30 vagas para estudantes surdos e ouvintes. Em 2014, foram criados 12 novos cursos de Pedagogia na perspectiva do bilinguismo, ampliando a oferta de formação inicial aos professores das redes públicas.

7.8 PROGRAMA NACIONAL PARA A CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA NO USO E ENSINO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E PARA A CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA (PROLIBRAS)

O PROLIBRAS foi instituído pelo Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005). Sua primeira edição ocorreu em 2007, e a última, em 2015. As provas realizadas habilitavam os candidatos em dois níveis de atuação: uso/ensino da Língua Brasileira de Sinais e tradução/interpretação da Libras. O objetivo era atender à demanda de regulamentação dos profissionais que já estavam atuando como intérpretes, instrutores e professores de Libras, mas não possuíam certificação.

Ao longo do período de vigência do programa, foram certificados 7.940 profissionais, conforme detalhado abaixo.

Quadro 2 – Distribuição das certificações de proficiência em Libras para ensino e tradução no Brasil (2006–2015)

Certificação da proficiência	2006	2007	2008	2009	2010	2012	2015	Total
Total para ensino	609	771	558	463	541	164	657	3.763
Para tradução	740	740	723	522	433	242	777	4.177
Total geral	1.349	1.511	1.281	985	974	406	1.434	7.940

Fonte: Fonte: MEC/SECADI (2016).

7.9 PROGRAMA NACIONAL DAS ESCOLAS BILÍNGUES DE SURDOS (PNEBS)

Criado em 2022, o PNEBS tem como objetivo promover e aprimorar a qualidade da educação bilíngue. Visando à implantação de escolas de surdos, sob a perspectiva do bilinguismo, em todos os estados do território nacional e no Distrito Federal, bem como ao fortalecimento das escolas de surdos que ainda estão atuando no país, o programa acontece preferencialmente em parceria com os municípios.

De acordo com a conceituação apresentada na *Cartilha técnica: instruções para adesão ao Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos*, elaborada pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue para Surdos, a educação bilíngue é definida nos seguintes termos:

Educação Bilíngue (Libras e Português escrito) de Surdos – é a escolarização oferecida aos estudantes surdos sinalizantes, surdos-cegos, estudantes com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades/superdotação e surdos com deficiências associadas. Trata-se de oferta de toda a escolarização em Libras como primeira língua para comunicação, interação, instrução e ensino, e português escrito como segunda língua como disciplina escolar e como instrução (Brasil, 2022, p. 10).

O PNEBS é destinado a estudantes surdos, surdos-cegos, com deficiência auditiva sinalizante, surdos com altas habilidades ou superdotação, com outras deficiências associadas e optantes pela modalidade de educação bilíngue em Libras e português escrito. Essa ação está sendo desenvolvida pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS).

Observa-se, em 2019, uma mudança na agenda política educacional brasileira, evidenciada pela proposta do PNEBS, que apresenta uma concepção distinta acerca da escola bilíngue. Esse programa caracteriza a escola bilíngue para surdos como um espaço educacional frequentado exclusivamente por estudantes com surdez, indo ao encontro da Lei n. 14.191 (Brasil, 2021), o que representa uma interpretação divergente daquela estabelecida pelo Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), segundo o qual a escola de ensino comum com oferta de serviços de apoio, como tradução/interpretação de Libras e Atendimento Educacional Especializado, é uma escola bilíngue.

7.10 PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

O Programa de Formação de Professores da Educação Bilíngue de Surdos é desenvolvido pela Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, em parceria com as instituições federais de ensino superior. Tem como intuito possibilitar a formação continuada aos profissionais do magistério da educação básica bilíngue de surdos em todo o território nacional, bem como aos professores e profissionais da educação básica em geral, consoante as diretrizes da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação (RENAFOR)²³.

Em 2023, nove universidades e institutos federais participaram desse programa, com o total de 11 cursos ofertados. No ano de 2024, foram 18 instituições²⁴, distribuídas nas cinco regiões do país. Ao todo, foram oferecidos quatro cursos presenciais e 15 na modalidade a distância.

A promulgação da Lei n. 10.436 (Brasil, 2002), que reconhece a língua de sinais como um meio legal de comunicação e expressão, representa um marco

²³ O RENAFOR é um programa de formação continuada para professores e profissionais da educação. Sua oferta ocorre com base no Decreto n. 8.752 (Brasil, 2016b).

²⁴ As instituições parceiras foram: Instituto Federal de Sergipe (IFS), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Instituto Federal de Goiás (IFG), Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Universidade Federal do Acre (UFAC).

fundamental na formulação de políticas públicas voltadas à escolarização de estudantes com surdez. O Ministério da Educação, em ações conjuntas com a Secretaria de Educação Especial, iniciou uma série de proposições alinhadas à perspectiva educacional inclusiva. Foram criados diferentes programas e projetos para atender às peculiaridades atinentes à educação de surdos. A divulgação da língua de sinais, a formação docente tributária da perspectiva educacional bilíngue e a promoção de cursos formativos de tradutores/intérpretes e instrutores de língua de sinais exemplificam algumas das ações direcionadas ao atendimento dos alunos com surdez sinalizantes, ampliando as possibilidades educacionais desses sujeitos. Contudo, ao observarmos os programas e projetos, identificamos que apenas um deles empreende o atendimento de surdos oralizados.

No entanto, a partir de 2019, a agenda política passa por amplas modificações, e a perspectiva educacional inclusiva deixa de ser o eixo da educação de surdos. Nesse novo cenário, podemos observar que as propostas acerca da escolarização de pessoas com surdez em espaços especiais ganham novamente destaque. Essa perspectiva apresenta-se com uma nova designação conceitual, educação bilíngue de surdos, considerada uma modalidade de educação escolar. Suas proposições incluem a escolarização desse público também em escolas especiais para surdos, baseando-se em argumentos como a necessidade do aprendizado da língua de sinais e a importância de conviver entre pares para que surja uma identidade e o fortalecimento da chamada “cultura surda”, de modo que o sujeito passe a reconhecer-se como parte da “comunidade surda”. A ideia de que a língua de sinais seria a “língua natural” do surdo é um dos pressupostos que tentam sustentar a defesa das escolas especiais. Contudo, sabemos que a aquisição de uma língua não é algo natural, ocorre na interação, sendo um processo cognitivo e social do ser humano. O ingresso dos alunos com surdez na escola de ensino comum ainda se mantém como a alternativa predominante quando analisamos as matrículas, apesar de terem ocorrido alterações nos incentivos políticos para que esse movimento se intensifique.

Dados referentes ao Censo Escolar de 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), demonstram que, dos 47,3 milhões de alunos da educação básica, 61.594 possuíam alguma deficiência relacionada à surdez. No contexto educacional brasileiro, esse coletivo divide-se em três perfis: surdos, com deficiência auditiva e surdos-cegos.

Assim sendo, em 2023, na escola de ensino comum, estavam matriculados 17.141 estudantes com surdez, 37.625 com deficiência auditiva e 548 surdos-cegos; nas escolas/classes especiais, havia 3.558 estudantes com surdez, 2.642 alunos com deficiência auditiva e 80 surdos-cegos. Ao analisarmos os dados do Censo Escolar de 2024 (INEP, 2024), observamos que estavam matriculados na escola de ensino comum 15.296 alunos com surdez, 39.830 alunos com deficiência auditiva e 534 alunos surdos-cegos; nas escolas/classes especiais, havia 3.265 alunos com surdez, 2.610 alunos com deficiência auditiva e 88 alunos surdos-cegos. A existência desses perfis demonstra que, para cada grupo, são necessários serviços de apoio diferenciados. Conforme os dados apresentados, os alunos que necessitam de intérpretes de Libras compõem uma minoria.

Examinando o contexto educacional do Rio Grande do Sul, observa-se uma tendência à manutenção das escolas especiais para estudantes surdos. De acordo com o estudo realizado por Zwick (2020), o estado contava com 12 instituições dessa natureza, das quais oito estavam concentradas na Região Metropolitana de Porto Alegre. Quando se consideram o número de estudantes que utilizam a Libras como principal forma de comunicação e a distribuição geográfica das escolas especiais, torna-se evidente que a criação de novas instituições com atendimento exclusivo para surdos representa um desafio significativo. Nesse cenário, surge a questão: como justificar a manutenção de uma estrutura escolar especializada para um público numericamente reduzido e disperso em diferentes regiões do estado? Esse direcionamento sinaliza uma perspectiva contrária àquela da escolarização nas escolas de ensino comum com serviços de apoio.

Passadas duas décadas da promulgação do Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), considerando a extensa gama de propostas vinculadas à organização dos processos de escolarização e ao atendimento especializado dos alunos com surdez, podemos observar que a educação de surdos se mantém um campo do conhecimento repleto de instabilidades, disputas conceituais e diretrizes que podem indicar eixos diferenciados.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo (Maturana; Varela, 1995, p. 12).

A presente tese teve como propósito analisar o conceito de bilinguismo no contexto educacional dos estudantes com surdez. Ao longo da investigação, buscou-se compreender como esse conceito é mobilizado nos textos normativos e acadêmicos e de que modo tais enunciações podem produzir efeitos nas práticas de escolarização das pessoas surdas, considerando que ela tem se revelado um campo repleto de tensões e disputas conceituais.

Observou-se que, embora o bilinguismo na educação de surdos seja reconhecido como o uso de duas línguas – a Língua Brasileira de Sinais (L1) e a língua portuguesa na modalidade escrita (L2) –, sua compreensão e sua aplicação podem variar conforme os contextos políticos, teóricos e pedagógicos que o sustentam. No cenário brasileiro, tais variações têm se mostrado presentes no que se refere à ênfase dada a uma língua, em geral à Libras, em detrimento do aprendizado e do uso da segunda língua – o português.

Nota-se que o bilinguismo é compreendido como a melhor perspectiva para o atendimento das necessidades linguísticas dos estudantes com surdez (Fernandes; Correia, 2008); contudo, algumas produções acadêmicas associam outros elementos a esse conceito, como a defesa de uma cultura e uma identidade próprias das pessoas surdas, buscando destacar uma suposta homogeneização desse coletivo e a necessidade de reafirmação de tal premissa por meio da aproximação e da convivência que seriam favorecidas pelo uso de uma língua. Compreendemos que a surdez é uma das características que compõem esses indivíduos, no entanto outras também estarão associadas às trajetórias de vida, uma vez que as construções sociais e educacionais são distintas devido aos fatores de origem familiar. A surdez pode ser considerada uma condição intrinsecamente adversa, mas isoladamente não é suficiente para definir o destino dos sujeitos surdos, conforme Mendonça, Magalhães e Oliveira (2022).

Partindo dessas premissas, esta tese teve como objetivo central analisar o conceito de bilinguismo e suas diferentes interpretações no contexto educacional

dos alunos com surdez no cenário da política pública brasileira, considerando os efeitos desses sentidos em diferentes espaços de escolarização.

Apresentou, ainda, os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar a literatura especializada relativa à educação de surdos, com ênfase no conceito de bilinguismo, nos processos de escolarização e nas diferentes concepções teóricas que fundamentam a educação bilíngue de surdos;
- b) discutir o conceito de bilinguismo presente nas diretrizes e nos dispositivos normativos brasileiros que orientam a educação de surdos desde o ano de 2002;
- c) identificar os principais programas e projetos da política pública brasileira, desenvolvidos pelo Ministério da Educação a partir de 2002, voltados à educação de surdos no contexto nacional;
- d) analisar os índices de matrículas na educação básica relativos aos espaços de escolarização desses alunos a partir do Censo Escolar do INEP, considerando o cenário brasileiro e o do Rio Grande do Sul;
- e) discutir possíveis conexões entre as interpretações associadas ao bilinguismo, no contexto educacional brasileiro, e os processos de escolarização dos alunos com surdez.

As análises trazidas pelo presente estudo têm como eixo organizador o pensamento sistêmico, que tende a valorizar a pluralidade etiológica dos fenômenos em causa, considerando fatores como a interconexão, a instabilidade e a complexidade na produção de ciclos históricos. Essa abordagem busca compreender os fenômenos por meio da ênfase dada aos contextos de emergência, pois reconhece que os diferentes elementos se articulam em múltiplas interdependências.

Assim, entendemos que há diferentes aspectos a serem considerados na educação de surdos, como: o fato de a maioria das pessoas com surdez serem provenientes de famílias ouvintes, as dificuldades em estabelecer formas de comunicação, a necessidade do aprendizado da língua de sinais para os surdos sinalizantes e a importância do aprendizado da língua portuguesa escrita. A discussão acerca da tipologia de escola que organiza o processo educacional

desses estudantes deveria reconhecer a pluralidade de dimensões que se relacionam na constituição deles, como: as condições econômicas, os contextos sociais em que estão inseridos e as formas de comunicação utilizadas.

Diante disso, torna-se fundamental ampliar o nosso foco de observação, a fim de compreender os elementos emergentes e, por conseguinte, refletir sobre os desafios que se apresentam na educação de surdos. Nesse sentido, as diferentes interpretações relativas ao conceito de bilinguismo também são foco de atenção neste estudo, pois elas terão grande impacto nas diretrizes que organizam as propostas educacionais. Rangel e Stumpf (2015), assim como Müller (2016), associam o bilinguismo a aspectos identitários e culturais da “comunidade surda” e os apresentam como fundamentos para que os processos de escolarização sejam realizados nas escolas especiais para surdos. Por outro lado, Castro e Kelman (2022) e Damázio (2005) compreendem que a educação de surdos pode acontecer nas escolas de ensino comum, desde que sejam assegurados os serviços de apoio, como interpretação de Libras e Atendimento Educacional Especializado.

Essas perspectivas evidenciam que os pesquisadores da área operam a partir de premissas diferentes, reafirmando diretrizes que muitas vezes se mostram conflitantes, mas que tendem a produzir efeitos nas decisões que envolvem o encaminhamento, a organização dos serviços e a gestão educacional.

A fim de elucidar a complexa rede que compõe a educação de surdos, seus processos de escolarização e o conceito de bilinguismo, investiu-se na revisão de literatura no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, no Repositório Digital Huet (INES) e no Google Acadêmico. Foram selecionadas produções publicadas a partir de 2002, ano que corresponde à promulgação da Lei n. 10.436 (Brasil, 2002), a qual reconhece a Libras como um meio legal de comunicação e expressão, sendo fator decisivo para o reconhecimento da língua de sinais no contexto brasileiro. Ao longo desse processo investigativo, foram analisadas 10 teses e 13 dissertações, 20 artigos encontrados no Google Acadêmico e outras produções, como capítulos de livros. Essas fontes permitiram observar o contexto das interpretações sobre o bilinguismo, a educação de surdos e os processos de escolarização.

Verifica-se que algumas produções tendem a apresentar a língua de sinais como a “língua materna” ou “língua natural” dos surdos. No entanto, ao se dar ênfase a supostos vínculos expressos por meio de termos como “materna” e “natural”, há uma tendência a se desconsiderar o fato de que a maioria das crianças

surdas nasce em famílias compostas por pais ouvintes e que o aprendizado da língua de sinais estará condicionado a uma pluralidade de experiências singulares decorrentes de conhecimentos e escolhas acumulados por cada família.

As buscas realizadas demonstram que a educação de surdos se estrutura, predominantemente, a partir de uma perspectiva que reconhece a língua de sinais como a primeira língua dos surdos sinalizantes e a língua portuguesa na modalidade escrita como a segunda língua. Contudo, também encontramos, em parte da produção analisada, a associação entre a língua de sinais e dimensões identitárias e culturais, que tende a apresentar uma compreensão homogênea da surdez. Essa abordagem desconsidera outras dimensões constituintes dos sujeitos, como raça, gênero, condição social e demais aspectos que incidem no pertencimento social dos estudantes. Produções como as de Donato e Silva (2024), Klimsa e Souza (2024) e Müller (2016) reafirmam a proposição de que a educação bilíngue precisaria acontecer prioritariamente na convivência entre os pares, ou seja, na escola especial para surdos.

Ao avançarmos na análise das produções, destaca-se a centralidade da língua de sinais na trajetória histórica da educação de surdos, como demonstrado por Machado (2012). Tal língua tornou-se o eixo estruturante das práticas educacionais desses sujeitos. Entretanto, as análises também evidenciam a necessidade de refletir sobre o aprendizado da língua portuguesa escrita, uma vez que ele amplia o universo educacional dos estudantes com surdez, bem como a sua participação social. Machado (2012) observa que, quando os surdos não aprendem o português escrito, estão propensos a vivenciar processos de exclusão e de afastamento em relação à circulação de informações que poderiam contribuir para a sua atuação na sociedade.

Jacinto e Valadão (2017) observam que os surdos possuem poucas vivências do uso social da língua portuguesa, cujo processo de ensino/aprendizagem pode, então ser frágil. Por outro lado, negligenciar a docência do português contribuirá ainda mais para a restrição de conhecimento. Assim, torna-se necessário que haja novas discussões sobre o processo de ensino/aprendizagem da segunda língua, sobretudo no que diz respeito às estratégias didáticas e ao investimento que permitiria inseri-la, de modo mais articulado, na trajetória escolar e na vida social de estudantes com surdez. Esse aspecto é ainda pouco explorado na literatura especializada, o que nos leva a reconhecer a necessidade de pesquisas futuras que

considerem não apenas a defesa de uma educação bilíngue, mas também as condições concretas que possibilitam aos sujeitos surdos transitarem entre as duas línguas.

Ademais, este trabalho abarcou a análise documental de diretrizes, notas técnicas e dispositivos normativos (leis e decretos) que orientam a educação de surdos no Brasil a partir do ano de 2002. Foram considerados o Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Nota Técnica n. 51 (Brasil, 2012), a Lei n. 13.146 (Brasil, 2015) e a Lei n.14.191 (Brasil, 2021). Nota-se que, com base nas diretrizes organizadoras da gestão pública e na compreensão dos responsáveis dos alunos com surdez sobre a educação desse grupo, foram também propostos e executados diferentes programas e projetos do Ministério da Educação, com vistas ao direcionamento dos processos educacionais.

Foi possível observar que as disputas se traduziram em ações governamentais, pois, em determinados períodos, houve programas e projetos que buscavam a consolidação da educação de surdos numa perspectiva educacional inclusiva, orientada pelo acesso à escola de ensino comum com oferta de dispositivos de apoio. Contudo, recentemente, podem ser identificadas iniciativas, inclusive no plano normativo, que tendem a favorecer a manutenção e a eventual ampliação das escolas especiais para surdos, como as escolas exclusivas para esse público.

Ao analisarmos o período histórico selecionado, percebemos que, a partir do ano 2000, no contexto educacional brasileiro, ocorre a valorização da inclusão escolar. Essa perspectiva tornou-se diretriz prioritária, sendo um dos principais eixos da política pública brasileira, acompanhada de investimentos significativos na área da surdez.

Quando nos debruçamos sobre os programas e projetos do Ministério da Educação, podemos destacar que a maior parte deles vão ao encontro das necessidades educacionais dos surdos sinalizantes. O **Programa Interiorizando Libras** contemplou diferentes eixos formativos, ensino de língua portuguesa para surdos, formação de tradutor e intérprete de Libras/português, formação de instrutores surdos e formação de professores para o uso da Libras. O programa **Formação Continuada de Professores em Educação Especial** oferecia oito cursos de especialização, dos quais três eram voltados especificamente a aspectos

da educação de surdos: O Ensino da Língua Brasileira de Sinais na Perspectiva da Educação Bilíngue; Ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua; O uso do Sistema de FM no Ambiente Escolar. O **Projeto Livro Acessível**, que tinha como objetivo assegurar aos estudantes com deficiência matriculados nas escolas públicas de educação básica livros adequados às necessidades desse grupo, disponibilizou 13 títulos em formato digital bilíngue (Libras/português) e distribuiu 11 mil exemplares do *Dicionário Trilíngue – Libras/Português/Inglês*, beneficiando aproximadamente 22.945 alunos surdos. O **Projeto Sistema FM**, específico para os surdos que utilizam a audição, propôs metodologias e diretrizes pedagógicas para a utilização do sistema de frequência modulada, um recurso de tecnologia assistiva no ambiente escolar para os alunos com deficiência auditiva que utilizam aparelhos de amplificação sonora e implante coclear.

Observa-se que, a partir da Lei n. 10.436 (Brasil, 2002), que reconheceu a língua de sinais como meio de expressão e comunicação, houve um investimento significativo na estruturação de diferentes aspectos voltados à escolarização de estudantes surdos nas escolas de ensino comum, buscando garantir o atendimento às singularidades linguísticas desses sujeitos. Nessa esteira, ocorreram a regulamentação da formação de tradutores intérpretes de língua de sinais e língua portuguesa, a qualificação dos professores e instrutores de Libras e a produção de materiais didáticos com acessibilidade do ponto de vista linguístico.

Antes de 2019, tinham força os discursos que questionavam as diretrizes educacionais reverberantes da perspectiva inclusiva para a educação especial. Houve tentativas de alteração dessas diretrizes por meio de iniciativas que uniram gestores públicos responsáveis pela condução da política brasileira entre 2016 e 2022 e grupos sociais historicamente vinculados a associações ou instituições que se ocupam da oferta de serviços privados, de modo segregado, com intenso financiamento do setor público. As alterações anunciadas para a educação especial favoreceram a emergência de um movimento gradual que reviu as diretrizes das políticas educacionais para os estudantes com surdez, intensificando as críticas dirigidas ao ensino comum e aventando a escolarização desses sujeitos predominantemente nas escolas especiais para surdos, que passam a ser designadas “escolas de educação bilíngue”.

Em 2019, a educação de surdos passa a experienciar novas diretrizes, sobretudo com a criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos,

junto ao Ministério da Educação. Ao analisarmos as proposições formuladas pelo grupo de gestores da DIPEBS, notamos que elas tendem a associar a educação bilíngue de surdos a um espaço educacional frequentado exclusivamente por estudantes surdos. Observamos, ainda, que os programas e projetos propostos por essa diretoria convergem para o fortalecimento e a ampliação das escolas especiais para surdos no contexto educacional brasileiro.

Com a publicação da Lei n. 14.191 (Brasil, 2021), que torna a educação de surdos uma modalidade escolar, inicia-se a busca por fortalecer o processo de escolarização nas escolas especiais. Em 2022, os gestores criam o **Programa Nacional das Escolas Bilíngues de Surdos**, cujo objetivo é implantar escolas bilíngues de surdos em todos os estados e no Distrito Federal, em parceria preferencial com os municípios, além de aprimorar as unidades escolares já existentes no país. Por sua vez, o **Programa de Formação de Professores da Educação Bilíngue de Surdos**, alinhado às diretrizes da RENAFOR, visa oferecer formação continuada aos profissionais da educação básica, tendo em conta a pedagogia do bilinguismo para surdos.

Nota-se que essa interpretação sobre a educação bilíngue de surdos diverge da apresentada pelo Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005), à luz do qual a escola de ensino comum é um espaço onde as práticas pedagógicas podem acontecer com o uso de duas línguas. O Brasil é um país com dimensões continentais e, segundo dados do IBGE (2023), possui 5.570 municípios, divididos entre os 26 estados. Conforme pesquisa realizada pela DIPEBS em 2023, havia 69 escolas especiais para surdos no território nacional, com 12 delas no Rio Grande do Sul. Seria defensável uma proposta que tivesse como objetivo expandir o quantitativo dessas escolas? Quais seriam as justificativas operacionais e sua viabilidade potencial? Assim, para refletir sobre o confronto entre a atual configuração do atendimento educacional brasileiro e as eventuais proposições de novas iniciativas, procedemos à análise do Censo da Educação Básica do INEP, referente ao período de 2013 a 2024, identificando o quantitativo de matrículas de estudantes com surdez no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul e observando se elas se concentravam nas escolas de ensino comum ou nas escolas/classes especiais.

Quando analisamos o total de matrículas dos estudantes com surdez no período delimitado para a presente pesquisa, percebemos uma diminuição ano a ano tanto nas escolas de ensino comum quanto nas escolas especiais para surdos.

No contexto educacional do Rio Grande do Sul, essa redução também ocorre, embora o volume de alunos em escolas especializadas tenha um declínio percentual menos acentuado do que a quantidade de matrículas no Brasil, em sua totalidade. O estado, composto por 497 municípios, possui 12 escolas especiais para surdos – um número considerável. Observa-se que oito dessas escolas localizam-se na Região Metropolitana de Porto Alegre, enquanto as demais se distribuem de maneira dispersa: uma na região central, uma na serra, uma na região sul, uma na região noroeste.

Ressalta-se que, no tocante aos dados de 2024, 122 municípios gaúchos registraram matrículas de estudantes com surdez em escolas de ensino comum, enquanto 48 municípios apresentaram matrículas em escolas ou classes especiais. Neste processo investigativo, foi possível observar que grande parte dos municípios, especialmente os do interior do estado, mantinha apenas uma ou duas matrículas de alunos surdos. Essa distribuição, que contempla a concentração de instituições especializadas e a grande dispersão numérica dos estudantes a serem atendidos, impõe enormes desafios ao direcionamento da política educacional. Como atender a essa demanda em escolas especiais para surdos? Como defender uma diretriz que privilegia essas escolas em detrimento dos investimentos na qualificação do atendimento, com a garantia de apoios, em escolas comuns? Além da distribuição territorial desigual, vale lembrar que a maioria dos estudantes com surdez no Brasil encontra-se em escolas de ensino comum.

Ao analisarmos os dados de 2013 (INEP, 2013), observamos que havia 33.369 estudantes com surdez no Brasil. Desses, 25.362 (76%) frequentavam as escolas de ensino comum, enquanto 8.007 (24%) estavam matriculados nas escolas/classes especiais. Em 2024, o total de 18.561 matrículas dividia-se em 15.296 (82%) nas escolas comuns – um aumento de concentração – e 3.265 (18%) nas escolas/classes especiais. Esse quadro indica uma tendência de diminuição dos percentuais de matrícula, que se estende a toda a educação básica, conforme evidenciam as Sinopses Estatísticas da Educação Básica de 2024 (INEP, 2024).

A análise específica dos dados de matrícula no Rio Grande do Sul aponta uma tendência que difere da inclinação nacional, com um predomínio da escolarização nas escolas/classes especiais para surdos. Em 2013, o estado totalizou 1.684 matrículas, das quais 1.007 (60%) estavam nas escolas/classes especiais, enquanto 677 (40%) estavam nas escolas de ensino comum. No ano de

2024, havia o total de 792 matrículas, o que acompanhou a tendência nacional de decréscimo. As escolas de ensino comum contabilizaram 378 matrículas (48%); e as escolas/classes especiais, 414 matrículas (52%).

Esses dados evidenciam que a escolarização nas escolas de ensino comum e nas escolas/classes especiais coexistem no contexto educacional do Rio Grande do Sul, com preponderância dessas últimas. Contudo, é possível perceber também que, em um período de 11 anos, houve aumento percentual das matrículas nas escolas de ensino comum, ou seja, está ocorrendo uma distribuição de matrículas mais equilibrada, apesar da predominância do processo de escolarização nas escolas/classes especiais.

A educação é um direito de todos, e compreendemos a necessidade de promover o ingresso e a permanência dos estudantes nas escolas de ensino comum, posto que a continuidade das trajetórias educacionais dos alunos com surdez ainda é uma questão desafiadora. Dessa forma, torna-se imprescindível promover ações que fortaleçam o processo de aprendizagem de surdos numa perspectiva inclusiva e bilíngue, a fim de que eles tenham o seu direito à educação assegurado e possam acessar os mesmos conhecimentos que os estudantes ouvintes, uma vez que as escolas de ensino comum estão presentes em todo o território nacional. A educação de surdos requer investimentos na formação de professores e demais profissionais de apoio especializado dentro das escolas de ensino comum.

No decorrer desta pesquisa, foi possível detectar que o conceito de bilinguismo não é uniforme, mas polissêmico. Suas diferentes interpretações refletem as tensões e os interesses relativos às premissas que evidenciam diferentes modos de compreender a surdez e que têm impacto nas políticas públicas e nas práticas de escolarização. Essa polissemia mostra uma condição paradoxal, pois a reafirmação do bilinguismo suscita a defesa de uma pluralidade linguística, mas esta não se confirma, dado que os investimentos se destinam apenas a uma língua – Libras.

Ao longo desta pesquisa, vimos que continuam coexistindo diferentes sentidos para a educação bilíngue de pessoas com surdez e que, apesar de as políticas públicas e os dispositivos normativos terem investido na pluralidade linguística ao longo das últimas duas décadas, há mudanças que tendem a favorecer a interpretação voltada a assegurar o domínio de uma língua – a Libras –

em detrimento da língua portuguesa, mesmo quando considerada uma segunda língua e na modalidade escrita. Compreendemos que a educação de surdos, numa perspectiva educacional bilíngue e inclusiva, deveria ter como base o reconhecimento da ampla variedade de modos de existência associados à surdez e que, por isso, seria necessário um conjunto articulado de serviços, como interpretação de Libras e Atendimento Educacional Especializado, além da oferta de dinâmicas e dispositivos apropriados ao trabalho com surdos que fazem leitura labial, são oralizados e, portanto, não dependem exclusivamente do uso da Libras.

A presença da língua de sinais nas escolas de ensino comum, como destacado por Silva (2015), contribui para a construção de espaços educacionais mais inclusivos, pois facilita que o estudante surdo desfrute das aprendizagens oportunizadas aos estudantes ouvintes, vivenciando diferentes experiências linguísticas e pedagógicas, que possibilitam a ampliação de trajetórias educacionais. No entanto, o investimento exclusivo no ensino e no uso dessa língua para os alunos com surdez tem produzido restrições tanto no plano da interação social quanto no plano das aprendizagens escolares.

Ainda que pouco discutidas na literatura especializada, são evidentes as limitações do trabalho pedagógico de escolas especiais para surdos, como analisado por Fucks (2017). Em seu estudo, a autora destacou que o aprendizado da língua de sinais tende a ser o eixo do trabalho didático nessas instituições, e tal centralidade produz efeitos negativos, como a negligência em relação ao conjunto de propósitos e objetivos de uma escola. A pesquisa mostrou que os alunos de uma instituição de ensino exclusiva para surdos no Rio Grande do Sul apresentavam perfis de grande fragilidade quando considerados os aprendizados atinentes ao currículo escolar.

Na análise da literatura especializada, pode-se perceber que, na educação de surdos, estão entrelaçados grandes desafios, como o aprendizado da língua de sinais, a discussão sobre as tipologias de escola e de seus serviços, a qualidade da formação dos profissionais da educação e tantos outros. Contudo, compreendemos que há outras dimensões que precisam ser analisadas ao considerarmos as propostas educacionais destinadas aos sujeitos com surdez. A presente pesquisa procurou analisar e destacar aquilo que podemos conhecer por meio de precedentes investigações e, também, indicar a necessidade de novos questionamentos, envolvendo: as prioridades do trabalho docente na escolarização desses alunos; os

diferentes apoios exigidos por distintos perfis de comunicação; a formação continuada dos professores e demais envolvidos no cotidiano escolar; o investimento em procedimentos de avaliação do trabalho educativo; entre muitas outras questões. Esses são alguns elementos que merecem ser problematizados no âmbito da educação, pois tais reflexões auxiliam na organização do atendimento aos estudantes surdos, uma vez que é necessário melhorar o acesso, a permanência e o êxito nas instituições de ensino, possibilitando a continuidade das trajetórias educacionais dos educandos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. D. **Implantação de uma educação bilíngue para surdos na Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação e Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/13254/3/2014%20-%20Simone%20D%27Avila%20Almeida.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2026.
- ASSOCIAÇÃO PAULISTA DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Nota Técnica – Projeto de Lei 4.909, de 2020/Senado**. São Paulo: APMP, 2020.
- AVELAR, T. F.; FREITAS, K. P. S. A importância do português como segunda língua na formação do aluno surdo. **Sinalizar**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 12-24, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/download/36688/20219>. Acesso em: 7 jan. 2026.
- BAMPI, L. N. S.; GUILHEM, D.; ALVES, E. D. Modelo social: uma nova abordagem para o tema deficiência. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 1-9, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/yBG83q48WG6KDHmFXXsgVvR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2026.
- BATESON, G. **Mente e natureza: a unidade necessária**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- BERAS, J. J. **A política de educação bilíngue na produção dos discursos curriculares em escolas de surdos**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/19543/DIS_PPGEDUCACAO_2019_BERAS_JULIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 7 jan. 2026.
- BILINGUISMO. *In*: Michaelis: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2026. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/bilinguismo/>. Acesso em: 7 jan. 2026.
- BISOL, A. C.; PEGORINI, N. N.; VALENTINI, C. B. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87-100, 2017. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804/4367>. Acesso em: 28 ago. 2024.
- BISOL, C. A.; SIMIONI, J.; SPERB, T. Contribuições da Psicologia Brasileira para o Estudo da Surdez. **Psicologia**, v. 21, n. 3, p. 392-400, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/LLp49WF6mHZSJjBf4xcgpht/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 7 jan. 2026.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 jan. 2026.

BRASIL. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2006**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016a. Disponível em: https://feapaesp.org.br/material_download/571_Orienta%C3%A7%C3%B5es%20para%20implementa%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial%20na%20Perspectiva%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 7 jan. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 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: 7 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n. 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 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n. 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?msckid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab. Acesso em: 7 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei n. 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: 7 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha técnica instruções para adesão do programa nacional das escolas bilíngues de surdos – PNEBS**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf-arq/CartilhaSMESP.pdf. Acesso em: 4 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 51, de 18 de julho de 2012**. Implementação da educação bilíngue. Brasília, DF: SECADI, 2011. Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/2011/06/02/implementacao-da-educacao-bilingue-nota-tecnica-052011-mecsecadigab/>. Acesso em: 8 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf. Acesso em: 7 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e Práticas da Inclusão**: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília, DF: Secretária de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunossurdos.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n. 21, de 7 de maio de 2013**. Torna pública a decisão de incorporar o sistema de frequência modulada pessoal- FM que possibilita a acessibilidade da criança e/ou jovem com deficiência auditiva no Sistema Único de Saúde (SUS). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sctie/2013/prt0021_07_05_2013.html. Acesso em: 8 jan. 2026.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 4909, de 2020**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2020b. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>. Acesso em: 7 jan. 2026.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S.; FERRARI, C. C. Contrapontos Socioeducacionais da surdez: Para além da Marca da Deficiência. **Cadernos Tramas da Memória**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 41-73, 2013. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/publicacoes-inesp/historia-e-memoria/2013-cadernos-tramas-da-memoria-no-03>. Acesso em: 8 jan. 2026.

CALHÁU, C. M. D. *et al.* Etiology profile of the patients implanted in the cochlear implant program. **Brazilian Journal of Otorhinolaryngology**, [s.l.], v. 77, n. 1, p. 13-18, 2011. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9442176/>. Acesso em: 8 jan. 2026.

CAMPELLO, A. R; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educação em Revista**, Curitiba, n. esp. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2026.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, F.; LUISI, P. L. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix, 2014.

CARVALHO, W. V.; HOLOSSI, M. Reflexões sobre as práticas pedagógicas de professores de língua portuguesa na educação bilíngue para surdos. *In*: VIEIRA, C. R.; HOLLOSI, M. (org.). **Estudos surdos em destaque**: práticas e pesquisas. São Paulo: USP, 2022. p. 197-212.

CASARIN, M. M. Ações para incluir e práticas pedagógicas na educação de surdos. *In*: SILUK, A. C. P. **Atendimento Educacional Especializado**: contribuições para a prática pedagógica. Santa Maria: UFSM, 2014. p. 236-277.

CASTRO, M. G. F. **Representação social da LIBRAS por sujeitos surdos bilíngues**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: https://dissertacao.estacio.br/educacao/2012/3371_mariana-castro-2012.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026.

CASTRO, M. G. F.; KELMAN, C. A. Práticas Pedagógicas Inclusivas Bilíngues de Letramento para Estudantes Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, e0199, p. 155-168, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/nRqbfwkKJ5RRXmGtnCpkqPF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2026.

CAVALCANTE, E. B. **Educação de surdos**: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/973422>. Acesso em: 8 jan. 2026.

COSTA, A. M. *et al.* Inclusão e educação bilíngue de surdos - pontos de convergência e divergência. **Foco**, Curitiba, v. 16, n. 12, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n12-150>. Acesso em: 8 jan. 2026.

COSTA, J. P. B. **Representações de comunidades escolares bilíngues para surdos sobre o português, a libras e a escrita de sinais**: as políticas linguísticas e seus reflexos na educação de surdos. 2020. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1165471>. Acesso em: 8 jan. 2026.

CRUZ, M. **Orientações curriculares para o ensino de português para surdos**: análise de documentos do município de São Paulo. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/03191fcc-d9d8-4406-8314-6e56bd459ca9/content>. Acesso em: 8 jan. 2026.

DAMÁZIO, M. F. M. **Educação Escolar de Pessoas com Surdez**: uma proposta inclusiva. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/359098>. Acesso em: 8 jan. 2026.

DELEVATI, A. C. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2007-2018)**: desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/221552>. Acesso em: 8 jan. 2026.

DI NUBILA, H. B. V.; BUCHALLA, C. M. O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 324-335, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/gSPFtVnbyDzptD5BkzrT9Db/?format=pdf&lang=p>. Acesso em: 28 ago. 2024.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DONATO, A.; SILVA, L. K. Inclusão da Libras para além dos muros da escola. *In*: KLIMSA, S. B. F.; CARDOSO, A. C.; CHAVES, A. D. D.; DIODATO, J. R. (org.). **Educação bilíngue de surdos**: tecnologias e mídias digitais. Rio de Janeiro: Autografia, 2024. p. 33-50.

DRUMOND, A. H. **Escola bilíngue para surdos**: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/229671/DRUMOND%20André%20Hees%20Drumond%202017%20%28Dissertação%29%20UFES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 jan. 2026.

FERNANDES, E.; CORREIA, C. M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos do domínio da linguagem. *In*: FERNANDES, E. *et al.* (org.). **Surdez e Bilinguismo**. Alegre: Mediação, 2008. p. 7-26.

FERRARI, C. C. **Os Agrupamentos Espontâneos de Jovens e Adultos Surdos**: um estudo de suas trajetórias e composição. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/2147/1/CARLA%20CAZELATO%20FERRARI.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2026.

FLICK, O. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORESTI, T.; BOUSFIELD, A. B. S. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Psicologia Política**, [s. l.], v. 22, n. 55, p. 654-667, 2022. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v22n55/v22n55a10.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2026.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723/18359>. Acesso em: 8 jan. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FUCKS, S. T. S. **Educação de Surdos**: O contexto escolar e a perspectiva bilíngue. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Jomtien: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 8 jan. 2026.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

GESSER, A. LIBRAS? **Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, N. Exclusão na escola brasileira: características históricas da escolarização em uma sociedade desigual (1930-1971). **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 25, n. 46, p. 133-161, 2022. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/6558/4225>. Acesso em: 7 jan. 2026.

GIORDANI, L. F. Encontro e desencontros da língua escrita. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 135-152.

GOFFMAN, E. **Estigma**: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GROSJEAN, F. Bilinguismo Individual. **Revista UFG**, Goiânia, v. 10, n. 5, p. 163-176, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48213>. Acesso em: 8 jan. 2026.

GROSSO, M. R. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886>. Acesso em: 8 jan. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNS 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência. **Agência Notícias IBGE**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de->

noticias/releases/31445-pns-2019-pais-tem-17-3-milhoes-de-pessoas-com-algum-tipo-de-deficiencia#:~:text=Na%20popula%C3%A7%C3%A3o%20do%20pa%C3%ADs%20com,5%20milh%C3%B5es)%20tinham%20defici%C3%A2ncia%20mental. Acesso em: 7 jan. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101760>. Acesso em: 8 jan. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2102052>. Acesso em: 8 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Confira o panorama dos surdos na educação brasileira**. Brasília, DF: INEP, 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/confira-o-panorama-dos-surdos-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 25 fev. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília, DF: INEP, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 24 abr. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>.

informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica. Acesso em: 8 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: INEP, 2024b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2024**. Brasília, DF: INEP, 2024c. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 8 jan. 2026.

JACINTO, C. A.; VALADÃO, M. N. Ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa para surdos: análise das práticas de ensino desenvolvidas em uma turma inclusiva. **Arqueiro**, [s. l.], n. 35, p. 48-61, 2017. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1059>. Acesso em: 8 jan. 2026.

KLIMSA, S. B. F.; SOUSA, W. P. A. A importância da Libras como primeira língua (L1) na educação bilíngue de surdos. *In*: KLIMSA, S. B. F.; CARDOSO, A. C.; CHAVES, A. D. D.; DIODATO, J. R. (org.). **Educação bilíngue de surdos: tecnologias e mídias digitais**. Rio de Janeiro: Autografia, 2024. p. 57-67

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. *In*: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (org.). **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-32.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. **A journey into the Deaf - World**. California: Dawn Sing Press, 1996.

LIMA, P. E. A. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10370/1/PRISCILA%20ESCANFELLA%20ALVES%20DE%20LIMA.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2026.

MACHADO, L. M. C. V. **(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185116/MACHADO%20Lucyenne%20Matos%20da%20Costa%20Vieira%202012%20%28tese%29%20UFES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 3 jan. 2026.

MANTOAN, M. T. E. **Nota do LEPED em defesa da educação bilíngue para surdos sinalizantes na escola comum**. Campinas: LEPED UNICAMP, 2021. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2021/05/25/nota-do-leped-em-defesa-da-educacao-bilingue-para-surdos-sinalizantes-na-escola-comum/>. Acesso em: 8 jan. 2026.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 1-22, 2009. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3487/2295>. Acesso em: 8 jan. 2026.

MATTOS, L. C.; VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; MISSAGIA JUNIOR, M. J. Formação de pedagogos bilíngues: perspectivas atuais. **Espaço**, [s.l.], n. 45, p. 173-190, 2016. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1273>. Acesso em: 8 jan. 2026.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas do entendimento humano. Campinas: Psy II, 1995.

MAZZOTTA, J. S. **Educação Especial no Brasil**: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MEGALE, A. Bilinguismo e Educação Bilíngue. *In*: MEGALE, A. (org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13-28.

MELETTI, S. M.; RIBEIRO, K. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsgwsYvzSVhFLQg/?format=html&lang=pt>. Acesso em 8 jan. 2026.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/818/708>. Acesso em: 8 jan. 2026.

MELLO, H. A. B. *et al.* **Educadores brasileiros contra o PL 49.909/2020**: Não ao projeto de Lei 4.909/2020. [s.l.]: [s.n.], 2021.

MENDONÇA, S. R. D. **Trajetórias Socioeducacionais de Adultos Surdos**: Condições Sociais, Familiares e Escolares. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10631>. Acesso em: 8 jan. 2026.

MENDONÇA, S. R. D.; MAGALHÃES, L. O. R.; OLIVEIRA, M. A. C. História familiar e social de uma mulher, adulta, surda, não escolarizada: para além da marca da surdez. *In*: OLIVEIRA, S. B.; FERRARI, C. C. (org.). **Educação Especial**: políticas, pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Sarerê Editora e Educação Tecnológica, 2022. p. 131-142.

MOURA, D. R.; FREITAS, M. M. Bilinguismo para surdos: uma análise de diferentes práticas em duas escolas bilíngues. *In*: VIEIRA, C. R.; HOLLOSI, M. (org.) **Estudos surdos em destaque**: práticas e pesquisas. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2022. p. 67-84.

MÜLLER, J. I. **Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/149088>. Acesso em: 8 jan. 2026.

PEREIRA, M. C. C. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 235-246.

PEREIRA, M. C. C.; VIEIRA, M. I. S. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. XIX, p. 62-67, 2009. Disponível em:

<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/19171.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2026.

PERLIN, G. T. T. Identidades Surdas *In*: SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 51-76.

PFEIFER, P. V. **Pensando a Integração Social dos Sujeitos Surdos**: uma análise sobre a escolha da modalidade linguística pela família. 2003. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003. Disponível em: https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/07/Tesis_Pfeifer_20031.pdf. Acesso em: 8 jan. 2026.

PICCOLO, G. M. Pelo direito de aprender: contribuições do modelo social da deficiência à inclusão escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, e36926, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/qdwgXFjyk9vm6wXN7hsZYRz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2026.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: A Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. O “bi” em bilinguismo: o ensino tardio nas escolas brasileiras. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 187-200.

QUADROS, R.; STUMPF, M. Letras Libras EAD. *In*: QUADROS, R. (org.). **Letras Libras ontem, hoje e amanhã**. Florianópolis: Editora UFSC, 2014. v. 1. p. 9-36.

QUER, J.; STEINBACH, M. Handling Sign Language Data: The Impact of Modality. **Frontiers in Psychology**, [s.l.], v. 10, e00483, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00483>. Acesso em: 7 jan. 2026.

QUILES, R. E. S. **Educação de surdos em Mato Grosso do Sul**: desafios da educação bilíngue e inclusiva. São Carlos: UFSCar, 2015.

RAMOS, E. S. **Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_fcff96bdee0b9013b28fb5e87bd0eb09. Acesso em: 8 jan. 2026.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. *In*: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (org.) **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 113-123.

ROCHA, S. M. **Antíteses, Díades, dicotomias no Jogo entre Memória e Apagamento presentes nas narrativas da História da Educação de Surdos**: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13970/13970_1.PDF. Acesso em: 8 jan. 2026.

SALLES, H. M. M. L. *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem**: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educação Social**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hxDxvJQjCZy8MCdBGLgGNnK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SECUNDINO, F. K. M.; SANTOS, J. O. L. Educação especial no Brasil: uma abordagem histórico-bibliográfica. **Preprints SciELO**, [s.l.], p. 1-32, 2023. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5582/10770>. Acesso em: 29 ago. 2024.

SILVA, A. R. **O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão**: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188350>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOARES, C. H. R. **Educação, Surdez e Identidades**: uma análise sobre perspectivas teóricas e processos de invenção. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/188486/SOARES%20%20Carlos%20Henrique%20Ramos%202017%20%28tese%29%20UFRGS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SOARES, C. H. R. **Inclusão, Surdez e Ensino Médio**: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35087/000793557.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SOARES, M. A. L. O aluno surdo no ensino regular e a escolaridade obrigatória. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 16, p. 49-60, jun. 2004. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/285/268>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SOUZA, E. A. M. História da Educação no Brasil: O elitismo e a exclusão no ensino. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 12, n. 23, p. 15-33, 2018. Disponível em:

<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1175/416>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SPINASSÉ, K. P. Os conceitos língua materna, segunda língua e língua estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no sul do Brasil. **Contingentia**, [s.l.], v. 1, p. 1-10, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20578/000639062.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 jan. 2026.

STRASBURG, R. B. **Educação especial e trajetórias escolares**: uma análise de escolas especiais no cenário brasileiro. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/258744>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SWENSSON, R. C. **Estudo retrospectivo das causas de surdez em crianças de 0 a 12 anos atendidas em instituição especializada**. 2009. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/12239/1/Rubem%20Cruz%20Swensson.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2026.

TAVEIRA, C. **Quando o silêncio mergulha no ruído**: pais ouvintes com filhos surdos. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Portugal, 2010. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/52d7c4b179d0c76d6447199ac8622aba/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>. Acesso em: 8 jan. 2026.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; MELLO, A. G. Nem toda pessoa cega lê em Braille nem toda pessoa surda se comunica em língua de sinais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 369-385, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DmVQcky9hfRjBHzdYcjmLJw/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2026.

VALLE, J. P. S. Práticas de ensino de língua portuguesa para surdos em escolas bilíngues: possibilidades de aprendizagem. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/37819/3/Pr%C3%A1ticasEnsinoL%C3%ADngua.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2026.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2018.

VIDAL, I. R.; MASCARENHAS, F. A. N. Sífilis na gestação e sífilis congênita: relato de caso e revisão da literatura sobre suas possíveis causas e estratégias de enfrentamento no Brasil. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 81136-81149, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/18694/15059>. Acesso em: 8 jan. 2026.

WEI, L. (ed.). **The Bilingualism Reader**. London and New York: Routledge, 2000.

ZWICK, L. B. A. **Escolarização, surdez e ensino médio**: espaços institucionais e percursos escolares no estado do Rio Grande do Sul. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212055>. Acesso em: 8 jan. 2026.

ANEXO A – Escolas especiais para estudantes com surdez no estado do Rio Grande do Sul

Escola	Mesorregião – Cidade	Dependência administrativa
Escola de Ensino Médio para Surdos Professora Lilia Mazon	Metropolitana de Porto Alegre – Porto Alegre	Pública estadual
Escola de Ensino Fundamental de Surdos Bilíngue Salomão Watnick	Metropolitana de Porto Alegre – Porto Alegre	Pública municipal
Escola de Ensino Fundamental Frei Pacífico	Metropolitana de Porto Alegre – Porto Alegre	Privada
Escola Municipal de Ensino Fundamental Bilíngue para Surdos Vitória	Metropolitana de Porto Alegre – Canoas	Pública municipal
Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial para Surdos (EMEES)	Metropolitana de Porto Alegre – Gravataí	Pública municipal
Escola Estadual Especial Kelly Meise Machado	Metropolitana de Porto Alegre – Novo Hamburgo	Pública estadual
Escola Estadual Especial Padre Réus	Metropolitana de Porto Alegre – Esteio	Pública estadual
Escola Luterana São Mateus	Metropolitana de Porto Alegre – Sapiranga	Privada
Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos	Noroeste Rio-Grandense – Santa Rosa	Privada
Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos Helen Keller	Nordeste Rio-Grandense – Caxias do Sul	Pública municipal
Escola Especial Professor Alfredo Dub	Sudeste Rio-Grandense – Pelotas	Privada
Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Coser	Centro Ocidental Rio-Grandense – Santa Maria	Pública estadual

Fonte: Müller (2016), Beras (2019) e Zwick (2020).

**ANEXO B – Distribuição das matrículas dos estudantes com surdez no estado
do Rio Grande do Sul em 2024**

Municípios do Rio Grande do Sul – 2024	Classe comum	Classe/Escola especial
	Total de matrículas: 378	Total de matrículas: 414
Aceguá	0	0
Água Santa	0	0
Agudo	1	0
Ajuricaba	0	3
Alecrim	0	0
Alegrete	6	13
Alegria	0	2
Almirante Tamandaré do Sul	0	0
Alpestre	0	0
Alto Alegre	0	0
Alto Feliz	0	0
Alvorada	10	0
Amaral Ferrador	0	0
Ametista do Sul	1	0
André da Rocha	0	0
Anta Gorda	0	0
Antônio Prado	0	0
Arambaré	0	0
Araricá	0	0
Aratiba	0	0
Arroio do Meio	0	0
Arroio do Padre	0	0
Arroio do Sal	0	0
Arroio do Tigre	0	0
Arroio dos Ratos	0	0
Arroio Grande	0	0
Arvorezinha	0	0
Augusto Pestana	0	0
Áurea	0	0
Bagé	11	1
Balneário Pinhal	1	0
Barão	0	0
Barão de Cotegipe	0	0
Barão do Triunfo	0	0
Barra do Guarita	0	0
Barra do Quaraí	0	0
Barra do Ribeiro	0	0
Barra do Rio Azul	0	0

Municípios do Rio Grande do Sul – 2024	Classe comum	Classe/Escola especial
Barra Funda	0	0
Barracão	0	0
Barros Cassal	1	0
Benjamin Constant do Sul	0	0
Bento Gonçalves	0	0
Boa Vista das Missões	0	0
Boa Vista do Buricá	0	0
Boa Vista do Cadeado	0	0
Boa Vista do Incra	0	0
Boa Vista do Sul	0	0
Bom Jesus	0	1
Bom Princípio	0	0
Bom Progresso	1	0
Bom Retiro do Sul	0	0
Boqueirão do Leão	2	0
Bossoroca	0	0
Bozano	0	0
Braga	0	0
Brochier	0	0
Butiá	0	0
Caçapava do Sul	4	0
Cacequi	1	0
Cachoeira do Sul	1	1
Cachoeirinha	2	0
Cacique Doble	0	0
Caibaté	0	0
Caiçara	0	0
Camaquã	0	0
Camargo	0	0
Cambará do Sul	0	0
Campestre da Serra	0	0
Campina das Missões	0	0
Campinas do Sul	0	0
Campo Bom	1	0
Campo Novo	0	0
Campos Borges	1	0
Candelária	0	0
Cândido Godói	0	0
Candiota	2	0
Canela	0	0
Canguçu	4	1
Canoas	4	18
Canudos do Vale	0	0

Municípios do Rio Grande do Sul – 2024	Classe comum	Classe/Escola especial
Capão Bonito do Sul	0	0
Capão da Canoa	5	0
Capão do Cipó	0	0
Capão do Leão	0	0
Capela de Santana	0	0
Capitão	0	0
Capivari do Sul	0	0
Caraá	0	0
Carazinho	4	1
Carlos Barbosa	1	1
Carlos Gomes	0	0
Casca	0	0
Caseiros	0	0
Catuípe	1	0
Caxias do Sul	8	30
Centenário	0	0
Cerrito	0	0
Cerro Branco	0	0
Cerro Grande	0	0
Cerro Grande do Sul	0	0
Cerro Largo	1	1
Chapada	0	0
Charqueadas	1	0
Charrua	0	0
Chiapetta	0	0
Chuí	0	0
Chувиска	0	0
Cidreira	0	0
Ciríaco	0	0
Colinas	0	0
Colorado	0	0
Condor	0	0
Constantina	0	1
Coqueiro Baixo	1	0
Coqueiros do Sul	0	0
Coronel Barros	0	0
Coronel Bicaco	0	2
Coronel Pilar	0	0
Cotiporã	0	0
Coxilha	0	0
Crissiumal	1	2
Cristal	0	0
Cristal do Sul	1	0

Municípios do Rio Grande do Sul – 2024	Classe comum	Classe/Escola especial
Cruz Alta	2	1
Cruzaltense	0	0
Cruzeiro do Sul	0	0
David Canabarro	0	0
Derrubadas	0	0
Dezesseis de Novembro	0	0
Dilermando de Aguiar	0	0
Dois Irmãos	1	0
Dois Irmãos das Missões	0	0
Dois Lajeados	0	0
Dom Feliciano	0	0
Dom Pedrito	0	0
Dom Pedro de Alcântara	0	0
Dona Francisca	0	0
Doutor Maurício Cardoso	0	0
Doutor Ricardo	0	0
Eldorado do Sul	2	0
Encantado	3	0
Encruzilhada do Sul	2	2
Engenho Velho	0	0
Entre Rios do Sul	0	0
Entre-Ijuís	0	0
Erebango	0	0
Erechim	9	0
Ernestina	0	0
Erval Grande	0	0
Erval Seco	1	1
Esmeralda	0	0
Esperança do Sul	0	0
Espumoso	0	1
Estação	0	0
Estância Velha	1	0
Esteio	1	40
Estrela	1	0
Estrela Velha	0	0
Eugênio de Castro	0	0
Fagundes Varela	0	0
Farroupilha	0	0
Faxinal do Soturno	0	0
Faxinalzinho	0	0
Fazenda Vilanova	0	0
Feliz	0	0
Flores da Cunha	0	0

Municípios do Rio Grande do Sul – 2024	Classe comum	Classe/Escola especial
Floriano Peixoto	0	0
Fontoura Xavier	0	0
Formigueiro	1	0
Forquetinha	0	0
Fortaleza dos Valos	0	0
Frederico Westphalen	2	1
Garibaldi	0	0
Garruchos	0	0
Gaurama	0	0
General Câmara	0	0
Gentil	0	0
Getúlio Vargas	0	0
Giruá	0	1
Glorinha	0	0
Gramado	2	0
Gramado dos Loureiros	0	0
Gramado Xavier	0	0
Gravataí	2	0
Guabiju	0	0
Guaíba	3	0
Guaporé	0	0
Guarani das Missões	0	0
Harmonia	1	0
Herval	0	0
Herveiras	0	0
Horizontina	0	1
Hulha Negra	0	0
Humaitá	0	0
Ibarama	0	0
Ibiaçá	0	0
Ibiraiaras	0	0
Ibirapuitã	0	0
Ibirubá	1	0
Igrejinha	3	0
Ijuí	1	1
Ilópolis	0	0
Imbé	0	0
Imigrante	0	0
Independência	0	0
Inhacorá	0	0
Ipê	1	0
Ipiranga do Sul	0	0
Iraí	0	0

Municípios do Rio Grande do Sul – 2024	Classe comum	Classe/Escola especial
Itaara	0	0
Itacurubi	0	0
Itapuca	1	0
Itaqui	2	0
Itati	0	0
Itatiba do Sul	0	0
Ivorá	0	0
Ivoti	0	0
Jaboticaba	0	0
Jacuizinho	0	0
Jacutinga	0	0
Jaguarão	0	0
Jaguari	0	0
Jaquirana	0	0
Jari	0	0
Joia	0	0
Júlio de Castilhos	0	0
Lagoa Bonita do Sul	0	0
Lagoa dos Três Cantos	0	0
Lagoa Vermelha	2	0
Lagoão	0	0
Lajeado	4	0
Lajeado do Bugre	0	0
Lavras do Sul	0	0
Liberato Salzano	0	0
Lindolfo Collor	0	0
Linha Nova	0	0
Maçambará	0	0
Machadinho	0	0
Mampituba	0	0
Manoel Viana	0	0
Maquiné	0	0
Maratá	0	0
Marau	1	0
Marcelino Ramos	0	0
Mariana Pimentel	0	0
Mariano Moro	0	0
Marques de Souza	0	0
Mata	0	0
Mato Castelhano	0	0
Mato Leitão	0	0
Mato Queimado	0	0
Maximiliano de Almeida	0	0

Municípios do Rio Grande do Sul – 2024	Classe comum	Classe/Escola especial
Minas do Leão	1	0
Miraguaí	0	0
Montauri	0	0
Monte Alegre dos Campos	0	0
Monte Belo do Sul	0	0
Montenegro	2	0
Mormaço	0	0
Morrinhos do Sul	0	0
Morro Redondo	0	0
Morro Reuter	0	0
Mostardas	0	0
Muçum	0	0
Muitos Capões	0	0
Muliterno	0	0
Não-Me-Toque	1	0
Nicolau Vergueiro	0	0
Nonoai	1	0
Nova Alvorada	0	0
Nova Araçá	0	0
Nova Bassano	1	0
Nova Boa Vista	0	0
Nova Brésia	0	0
Nova Candelária	0	0
Nova Esperança do Sul	0	0
Nova Hartz	0	0
Nova Pádua	0	0
Nova Palma	0	0
Nova Petrópolis	0	0
Nova Prata	1	0
Nova Ramada	0	0
Nova Roma do Sul	0	0
Nova Santa Rita	0	0
Novo Barreiro	0	0
Novo Cabrais	0	0
Novo Hamburgo	14	7
Novo Machado	0	0
Novo Tiradentes	0	0
Novo Xingu	0	0
Osório	1	4
Paim Filho	0	0
Palmares do Sul	1	0
Palmeira das Missões	2	0
Palmitinho	0	0

Municípios do Rio Grande do Sul – 2024	Classe comum	Classe/Escola especial
Panambi	4	0
Pantano Grande	0	0
Paraí	1	0
Paraíso do Sul	0	0
Pareci Novo	1	0
Parobé	0	0
Passa Sete	1	0
Passo do Sobrado	0	0
Passo Fundo	15	5
Paulo Bento	0	0
Paverama	0	0
Pedras Altas	0	0
Pedro Osório	2	0
Pejuçara	1	0
Pelotas	13	37
Picada Café	0	0
Pinhal	1	0
Pinhal da Serra	0	0
Pinhal Grande	0	0
Pinheirinho do Vale	0	0
Pinheiro Machado	0	0
Pinto Bandeira	0	0
Pirapó	0	0
Piratini	0	0
Planalto	1	0
Poço das Antas	0	0
Pontão	0	0
Ponte Preta	0	0
Portão	1	1
Porto Alegre	61	125
Porto Lucena	0	0
Porto Mauá	0	0
Porto Vera Cruz	0	0
Porto Xavier	0	0
Pouso Novo	0	0
Presidente Lucena	0	0
Progresso	0	0
Protásio Alves	0	0
Putinga	1	0
Quaraí	2	0
Quatro Irmãos	0	0
Quevedos	0	0
Quinze de Novembro	0	0

Municípios do Rio Grande do Sul – 2024	Classe comum	Classe/Escola especial
Redentora	2	1
Relvado	0	0
Restinga Sêca	1	0
Rio dos Índios	0	1
Rio Grande	7	22
Rio Pardo	2	0
Riozinho	0	0
Roca Sales	0	0
Rodeio Bonito	1	0
Rolador	2	0
Rolante	0	0
Ronda Alta	0	0
Rondinha	0	0
Roque Gonzales	0	0
Rosário do Sul	1	2
Sagrada Família	0	0
Saldanha Marinho	0	0
Salto do Jacuí	1	0
Salvador das Missões	0	0
Salvador do Sul	0	0
Sananduva	0	0
Sant'Ana do Livramento	4	0
Santa Bárbara do Sul	0	0
Santa Cecília do Sul	0	0
Santa Clara do Sul	1	0
Santa Cruz do Sul	8	7
Santa Margarida do Sul	0	0
Santa Maria	5	37
Santa Maria do Herval	0	0
Santa Rosa	2	12
Santa Tereza	0	0
Santa Vitória do Palmar	1	0
Santana da Boa Vista	2	0
Santiago	1	1
Santo Ângelo	0	0
Santo Antônio da Patrulha	0	0
Santo Antônio das Missões	0	0
Santo Antônio do Palma	0	0
Santo Antônio do Planalto	0	0
Santo Augusto	1	0
Santo Cristo	0	0
Santo Expedito do Sul	0	0
São Borja	5	0

Municípios do Rio Grande do Sul – 2024	Classe comum	Classe/Escola especial
São Domingos do Sul	0	0
São Francisco de Assis	1	0
São Francisco de Paula	0	0
São Gabriel	6	1
São Jerônimo	1	0
São João da Urtiga	0	0
São João do Polêsine	0	0
São Jorge	0	0
São José das Missões	0	0
São José do Herval	0	0
São José do Hortêncio	0	0
São José do Inhacorá	0	0
São José do Norte	2	1
São José do Ouro	0	0
São José do Sul	0	0
São José dos Ausentes	0	0
São Leopoldo	3	0
São Lourenço do Sul	2	0
São Luiz Gonzaga	4	0
São Marcos	0	0
São Martinho	0	1
São Martinho da Serra	0	0
São Miguel das Missões	0	1
São Nicolau	0	0
São Paulo das Missões	0	0
São Pedro da Serra	0	0
São Pedro das Missões	0	0
São Pedro do Butiá	0	0
São Pedro do Sul	1	0
São Sebastião do Caí	0	0
São Sepé	0	1
São Valentim	0	0
São Valentim do Sul	0	0
São Valério do Sul	0	0
São Vendelino	0	0
São Vicente do Sul	0	0
Sapiranga	5	15
Sapucaia do Sul	2	0
Sarandi	2	1
Seberi	1	0
Sede Nova	0	0
Segredo	0	0
Selbach	0	0

Municípios do Rio Grande do Sul – 2024	Classe comum	Classe/Escola especial
Senador Salgado Filho	0	0
Sentinela do Sul	0	0
Serafina Corrêa	0	0
Sério	0	0
Sertão	0	0
Sertão Santana	0	0
Sete de Setembro	0	0
Severiano de Almeida	0	0
Silveira Martins	0	0
Sinimbu	0	0
Sobradinho	0	1
Soledade	3	0
Tabaí	0	0
Tapejara	0	0
Tapera	0	0
Tapes	0	0
Taquara	1	0
Taquari	4	0
Taquaruçu do Sul	0	0
Tavares	0	0
Tenente Portela	1	0
Terra de Areia	0	1
Teutônia	0	0
Tio Hugo	0	0
Tiradentes do Sul	1	0
Toropi	0	0
Torres	4	0
Tramandaí	2	0
Travesseiro	0	0
Três Arroios	0	0
Três Cachoeiras	1	0
Três Coroas	1	0
Três de Maio	0	1
Três Forquilhas	0	0
Três Palmeiras	0	0
Três Passos	1	0
Trindade do Sul	0	0
Triunfo	0	0
Tucunduva	0	0
Tunas	3	0
Tupanci do Sul	0	0
Tupanciretã	1	0
Tupandi	0	0

Municípios do Rio Grande do Sul – 2024	Classe comum	Classe/Escola especial
Tuparendi	0	0
Turuçu	0	0
Ubiretama	0	0
União da Serra	0	0
Unistalda	0	0
Uruguaiana	7	0
Vacaria	2	1
Vale do Sol	0	0
Vale Real	0	0
Vale Verde	0	0
Vanini	0	0
Venâncio Aires	0	0
Vera Cruz	0	0
Veranópolis	0	0
Vespasiano Corrêa	0	0
Viadutos	0	0
Viamão	8	0
Vicente Dutra	0	0
Victor Graeff	0	0
Vila Flores	1	0
Vila Lângaro	0	0
Vila Maria	0	0
Vila Nova do Sul	1	0
Vista Alegre	0	0
Vista Alegre do Prata	0	0
Vista Gaúcha	0	0
Vitória das Missões	0	0
Westfália	0	0
Xangri-lá	1	0

Fonte: INEP (2024).

ANEXO C – Quadro referente as teses e dissertações investigadas

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL	ÁREA DE CONHECIMENTO
ALMEIDA, S. D.	<i>Implantação de uma educação bilíngue para surdos na Escola Municipal Santa Luzia em Duque de Caxias/RJ</i>	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2014	Mestrado	Educação
BERAS, J. J.	<i>A política de educação bilíngue na produção dos discursos curriculares em escolas de surdos.</i>	Universidade Federal de Santa Maria	2019	Mestrado	Educação
CASTRO, M. G. F.	<i>Representação social da LIBRAS por sujeitos surdos bilíngues.</i>	Universidade Estácio de Sá	2012	Mestrado	Educação
CAVALCANTE, E. B.	<i>Educação de surdos: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013.</i>	Universidade Estadual de Campinas	2016	Doutorado	Educação
COSTA, J. P. B.	<i>Representações de comunidades escolares bilíngues para surdos sobre o português, a libras e a escrita de sinais: as políticas linguísticas e seus reflexos na educação de surdos.</i>	Universidade Estadual de Campinas	2020	Doutorado	Ciências Médicas
CRUZ, M.	<i>Orientações curriculares para o ensino de português para surdos: análise de documentos do município de São Paulo.</i>	Universidade Federal de São Carlos	2019	Mestrado	Educação Especial
DAMÁZIO, M. F. M.	<i>Educação Escolar de Pessoas com Surdez: uma proposta inclusiva. 2005.</i>	Universidade Estadual de Campinas	2005	Doutorado	Educação

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL	ÁREA DE CONHECIMENTO
DELEVATI, A. C.	<i>A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil.</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2021	Doutorado	Educação
DRUMOND, A. H.	<i>Escola bilíngue para surdos: constituição de práticas que configuram um espaço bilíngue.</i>	Universidade Federal do Espírito Santo	2017	Mestrado	Educação
FERRARI, C. C.	<i>Os Agrupamentos Espontâneos de Jovens e Adultos Surdos: um estudo de suas trajetórias e composição.</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2010	Mestrado	Educação
FUCKS, S. T. S	<i>Educação de Surdos: O contexto escolar e a perspectiva bilíngue</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2010	Mestrado	Educação
LIMA, P. E. A.	<i>O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior.</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2012	Mestrado	Educação
MACHADO, L. M. C. V.	<i>(Per)curso na formação de professores de surdos capixabas: constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo.</i>	Universidade Federal do Espírito Santo	2012	Doutorado	Educação
MENDONÇA, S. R. D.	<i>Trajetórias Socioeducacionais de Adultos Surdos: Condições Sociais, Familiares e Escolares.</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2007	Doutorado	Educação
MÜLLER, J. I.	<i>Língua portuguesa na educação escolar bilíngue de surdos</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2013	Doutorado	Educação

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL	ÁREA DE CONHECIMENTO
RAMOS, E. S.	<i>Alfabetização e letramento de alunos com surdez no ensino comum.</i>	Universidade Estadual de Campinas	2018	Doutorado	Educação
ROCHA, S. M.	<i>Antíteses, Díades, dicotomias no Jogo entre Memória e Apagamento presentes nas narrativas da História da Educação de Surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961).</i>	Universidade Católica do Rio de Janeiro	2009	Doutorado	Educação
SILVA, A. R.	<i>O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro</i>	Universidade Federal do Rio de Janeiro	2015	Mestrado	Educação
SOARES, C. H. R.	<i>Educação, Surdez e Identidades: uma análise sobre perspectivas teóricas e processos de invenção.</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2017	Doutorado	Educação
SOARES, C. H. R.	<i>Inclusão, Surdez e Ensino Médio: perspectivas e possibilidades para o atendimento educacional especializado.</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2011	Mestrado	Educação
SWENSSON, R. C.	<i>Estudo retrospectivo das causas de surdez em crianças de 0 a 12 anos atendidas em instituição especializada.</i>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2009	Mestrado	Educação

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL	ÁREA DE CONHECIMENTO
VALLE, J. P. S.	<i>Práticas de ensino de língua portuguesa para surdos em escolas bilíngues: possibilidades de aprendizagem.</i>	Universidade Federal de Uberlândia	2023	Mestrado	Educação
ZWICK, L. B. A..	<i>Escolarização, surdez e ensino médio: espaços institucionais e percursos escolares no estado do Rio Grande do Sul</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2020	Mestrado	Educação

ANEXO D – Quadro referente aos programas e projetos analisados

Programa interiorizando Libras
Programa de formação continuada de professores em Educação Especial
Projeto Livro acessível
Centros de formação e recursos
Projeto sistema FM
Educação bilíngue – formação e professores, intérprete e tradutores da Língua de sinais
Formação de professores em pedagogia na perspectiva bilíngue
Programa nacional para a certificação de proficiência no uso e ensino da língua brasileira de sinais e para a certificação de proficiência em tradução e interpretação da libras/língua portuguesa (Prolibras)
Programa nacional das escolas bilíngues de surdos (PNEBS)
Programa de formação de professores da educação bilíngue de surdos

ANEXO E – Quadro referente a diretrizes normativas analisadas

Ano	Diretriz normativa	Síntese de conteúdos
2005	Decreto n. 5.626	Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Tem como objetivo garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino a assegurar o acesso, a participação, a aprendizagem e a continuidade dos estudos no ensino regular.
2012	Nota Técnica n. 51	Implementação da educação bilíngue.
2015	Lei n. 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
2021	Lei n. 14.191	Altera a Lei n. 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.