

CAPÍTULO 8

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS, CURRÍCULO E JUSTIÇA SOCIAL

 <https://doi.org/10.68044/dd08k896>

Carlos Roberto Martins ¹

Mestre em Cultura Educação pela Universidade La Salle.

Eduardo Alberto Megda ²

Mestre interdisciplinar sociedade e desenvolvimento - Universidade Estadual do Paraná – (Unespar) - Campus Campo Mourão - professor da rede estadual de ensino.

Tiago de Souza Moraes ³

Mestrando em Educação Profissional pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Lisanir Cardoso Chaves ⁴

Doutorada em Linguística pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Ramon Dias de Araújo ⁵

Mestre Profissional em Educação Bilíngue pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Bilíngue (PPGEB) do Instituto Nacional de Educação de Surdos INES. Especialista em Ênfase na Educação Bilíngue para Surdos (FISIG). Graduado em Letras Libras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Valdicley Pereira Campos ⁶

Graduando em Licenciatura em Letras Libras/Português pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Graduado em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), em 2016. Especialista em Libras e Educação para Surdos pela Universidade Pitágoras Unopar.

RESUMO: O presente artigo analisa a educação bilíngue de surdos a partir das políticas linguísticas, do currículo e da justiça social, considerando a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa escrita como segunda língua. O estudo discute avanços legais, tensões entre educação bilíngue e inclusão, desafios curriculares e a necessidade de reconhecimento da diferença linguística e cultural das comunidades surdas. A pesquisa, de natureza bibliográfica, fundamenta-se em estudos sobre educação de surdos, direitos linguísticos, formação docente, protagonismo surdo e organização de ambientes bilíngues. Os resultados indicam que a efetivação da educação bilíngue exige mais do que a presença da Libras na escola, requerendo políticas institucionais, profissionais qualificados, currículo linguisticamente adequado, participação das comunidades surdas e condições materiais de aprendizagem. Conclui-se que a educação bilíngue constitui um direito linguístico, educacional e social, indispensável à equidade, ao pertencimento e à participação plena dos estudantes surdos.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos; Libras; Políticas linguísticas; Currículo; Justiça social.

INTRODUÇÃO

A educação bilíngue de surdos constitui um campo de disputas políticas, linguísticas, educacionais e culturais que ultrapassa a compreensão do bilinguismo como simples coexistência de duas línguas no espaço escolar. No contexto brasileiro, a consolidação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua das comunidades surdas e sua progressiva incorporação ao ordenamento jurídico produziram mudanças relevantes nas formas de compreender a escolarização dos estudantes surdos. Entretanto, o reconhecimento legal da língua de sinais não eliminou tensões históricas relacionadas à hegemonia da língua portuguesa, à organização curricular, às

concepções de inclusão, à formação dos profissionais da educação e à participação das próprias pessoas surdas na definição das políticas que incidem sobre sua formação.

A educação bilíngue precisa ser compreendida a partir da condição linguística, cultural e política das comunidades surdas. Nesse sentido, não se trata apenas de disponibilizar a Libras como instrumento complementar de comunicação ou como recurso destinado a facilitar o acesso ao currículo previamente organizado em língua portuguesa. O princípio bilíngue pressupõe reconhecer a Libras como língua de instrução, produção de conhecimento, interação e constituição subjetiva dos estudantes surdos, ao mesmo tempo em que a língua portuguesa, prioritariamente em sua modalidade escrita, assume lugar específico na formação educacional como segunda língua. Tal perspectiva exige reorganizações institucionais que envolvem currículo, práticas pedagógicas, materiais didáticos, avaliação, formação docente e relações entre escola e comunidade surda.

Fernandes e Moreira (2014) demonstram que as políticas educacionais direcionadas aos estudantes surdos, particularmente a partir da década de 1990, foram atravessadas por disputas ideológicas envolvendo políticas linguísticas e políticas de educação inclusiva. As autoras destacam que a gestão das línguas no processo de escolarização constitui variável determinante para avaliar a

efetividade das propostas apresentadas como bilíngues. O problema central encontra-se justamente no fato de que a condição bilíngue dos estudantes surdos pode ser diluída em políticas gerais voltadas às pessoas com deficiência, secundarizando a especificidade linguística que caracteriza esse grupo.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representou um marco fundamental ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Posteriormente, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a referida legislação e estabeleceu importantes determinações relacionadas à formação de professores, ao ensino de Libras, à atuação de tradutores e intérpretes e à educação bilíngue. O percurso normativo foi ampliado pelo Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, e ganhou nova configuração com a Lei nº 14.191/2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar.

Esses dispositivos normativos evidenciam avanços significativos, mas a existência de uma legislação favorável não significa, automaticamente, que os direitos linguísticos estejam materializados nas experiências educacionais. A distância entre o texto legal e a realidade institucional permanece como uma das questões fundamentais para a análise da educação de surdos no Brasil. Fernandes e Moreira (2014, p. 65), ao examinarem essa problemática,

sintetizam uma das contradições estruturais do campo ao afirmarem que **“há uma clara contradição entre o que diz a letra da Lei – a educação bilíngue – e a prática cotidiana das escolas – a educação especial”**. Essa constatação desloca a análise do simples reconhecimento jurídico para as condições concretas de implementação das políticas.

Lodi (2013) problematiza essa relação ao comparar os sentidos atribuídos à educação bilíngue e à inclusão em documentos normativos distintos. Segundo a autora, enquanto determinadas políticas inclusivas enfatizam a permanência dos estudantes surdos na escola regular, a concepção expressa pelo Decreto nº 5.626/2005 relaciona a educação bilíngue a uma questão social, linguística e cultural envolvendo Libras e língua portuguesa. A redução do bilinguismo à mera presença de duas línguas no espaço escolar não altera necessariamente a posição hegemônica ocupada pela língua portuguesa, podendo manter intactas as estruturas que historicamente subordinam a língua de sinais.

A questão torna-se particularmente relevante quando se considera que o acesso formal à escola não corresponde necessariamente ao acesso efetivo ao conhecimento. A presença física do estudante surdo em uma instituição educacional, ainda que acompanhada por serviços de tradução e interpretação, não é suficiente para caracterizar uma proposta educacional como linguisticamente

equitativa. É necessário perguntar em qual língua o conhecimento é produzido, organizado e ensinado; quais referências culturais orientam o currículo; quais sujeitos participam das decisões pedagógicas; de que maneira os conteúdos são concebidos; e qual estatuto político é atribuído à Libras.

A discussão contemporânea sobre o direito linguístico-educacional amplia essa problematização. Martins e Lopes (2024) distinguem o direito linguístico da lógica estritamente instrumental da acessibilidade. Para as autoras, quando a língua de sinais é compreendida exclusivamente como um recurso de acesso a conteúdo originalmente concebidos segundo estruturas linguísticas, culturais e pedagógicas ouvintes, sua potência constitutiva é reduzida. A discussão aproxima a educação bilíngue de uma concepção de justiça social baseada não somente na garantia do ingresso institucional, mas também no reconhecimento das diferenças e na redistribuição das condições necessárias à participação educacional e social.

Sob essa perspectiva, a justiça social aplicada à educação de surdos exige a articulação entre reconhecimento linguístico e transformação das condições materiais de escolarização. Reconhecer a Libras simbolicamente, sem garantir professores proficientes, materiais adequados, espaços de interação entre pares surdos, currículo produzido a partir de uma perspectiva visual e condições institucionais para seu uso como língua de instrução, conduz a uma

forma limitada de reconhecimento. Analogamente, políticas de distribuição de recursos educacionais que não consideram a singularidade linguístico-cultural dos estudantes surdos podem reproduzir desigualdades mesmo quando formuladas sob o discurso da universalização do acesso.

Martins e Lopes (2024) evidenciam essa problemática ao sustentarem que a inserção do estudante surdo na escola deve ser analisada para além da acessibilidade. A justiça educacional exige que os sujeitos não apenas ingressem nas instituições, mas efetivamente participem de sua vida linguística, cultural, curricular e epistemológica. Como sintetizam as autoras, **“mais que entrar na escola, uma educação com todos requer que eles – os surdos – se tornem parte da escola”** (Martins; Lopes, 2024, p. 9).

Nesse cenário, o currículo ocupa posição estratégica. A educação bilíngue não pode ser reduzida à tradução para Libras de um currículo integralmente pensado a partir de experiências linguísticas ouvintes. O currículo seleciona conhecimentos, estabelece prioridades, produz representações sociais e organiza experiências formativas. Consequentemente, também pode reproduzir relações de poder, invisibilizar conhecimentos produzidos pelas comunidades surdas ou, de modo distinto, constituir um espaço de reconhecimento da língua, da cultura, da história e das epistemologias vinculadas à experiência visual.

Bueno e Silva (2020), ao analisarem a organização curricular de uma escola bilíngue para surdos no Distrito Federal, demonstram que a formulação de um currículo bilíngue demanda mais do que adaptações. O estudo evidencia a necessidade de pensar o projeto pedagógico **para e por surdos**, considerando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, além das particularidades linguísticas e culturais dos estudantes. Essa interpretação coloca em questão modelos nos quais o currículo permanece essencialmente monolíngue e somente posteriormente recebe adaptações linguísticas.

A centralidade curricular conecta-se diretamente ao protagonismo surdo. O desenvolvimento de políticas e práticas educacionais sem a participação efetiva daqueles a quem se destinam corre o risco de reproduzir processos históricos de tutela e de silenciamento. A trajetória do Movimento Surdo brasileiro evidencia que importantes conquistas legislativas e educacionais resultaram da mobilização coletiva e da reivindicação do direito à língua de sinais, à cultura surda e à educação bilíngue. Campello e Rezende (2014) registram essa trajetória de participação política e mostram que a defesa das escolas bilíngues não pode ser compreendida isoladamente das lutas pelo reconhecimento da identidade linguística da comunidade surda.

A máxima mobilizada pelas autoras — **“Nada sobre nós, surdos, sem nós, surdos!”** (Campello; Rezende, 2014, p. 72) — traduz um princípio político de participação que possui implicações curriculares, pedagógicas e institucionais. A educação bilíngue, nessa perspectiva, não deve ser construída somente para estudantes surdos, mas também com a participação de pesquisadores surdos, professores surdos, movimentos sociais, famílias e demais sujeitos envolvidos na vida das comunidades sinalizantes.

A partir dessas considerações, o presente artigo tem como objetivo analisar a educação bilíngue de surdos no Brasil articulando três dimensões interdependentes: políticas linguísticas, currículo e justiça social. Busca-se compreender de que modo o reconhecimento jurídico da Libras tem repercutido na organização educacional; problematizar as tensões existentes entre educação bilíngue e determinadas concepções de inclusão; discutir a centralidade do currículo e da organização linguística das escolas; e examinar a educação de surdos sob a perspectiva do reconhecimento, da participação, dos direitos linguísticos e da redistribuição das condições necessárias à efetivação da igualdade educacional.

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, construída a partir da análise de produções acadêmicas relacionadas à educação bilíngue de surdos, às políticas educacionais e linguísticas, à organização curricular, à formação

docente, ao protagonismo surdo e ao direito linguístico-educacional. O diálogo entre os estudos selecionados permite compreender que as diferentes dimensões do problema não podem ser tratadas de forma fragmentada, uma vez que política linguística, currículo e justiça social constituem aspectos mutuamente implicados na garantia de uma educação efetivamente bilíngue.

REFERENCIAL TEÓRICO

A educação bilíngue de surdos constitui um campo teórico e político cuja compreensão requer considerar, de modo articulado, os direitos linguísticos, as concepções de surdez, as políticas educacionais, a organização curricular, a formação de professores e as demandas históricas das comunidades surdas. Sua constituição no cenário brasileiro decorre de um processo marcado por disputas em torno do estatuto da Língua Brasileira de Sinais (Libras), das formas de escolarização destinadas aos estudantes surdos e das próprias representações sociais produzidas acerca desses sujeitos. Nessa perspectiva, discutir educação bilíngue implica deslocar a análise de uma compreensão centrada exclusivamente na deficiência para outra que reconheça a diferença linguística e cultural como aspecto constitutivo das experiências educacionais dos surdos.

A discussão acerca da educação bilíngue de surdos não pode ser dissociada das transformações conceituais ocorridas no modo de

compreender a surdez. Historicamente, parte significativa das práticas educacionais destinadas às pessoas surdas foi fundamentada em perspectivas clínico-terapêuticas que privilegiavam a deficiência auditiva e buscavam aproximar o sujeito surdo dos padrões linguísticos e comportamentais da sociedade ouvinte. Nesse paradigma, a oralização ocupava posição central, enquanto as línguas de sinais eram frequentemente desvalorizadas, proibidas ou tratadas como sistemas comunicativos inferiores.

A emergência de perspectivas socioantropológicas e dos Estudos Surdos contribuiu para modificar esse quadro. A surdez passou progressivamente a ser analisada também como experiência constituída em relações linguísticas, sociais, históricas e culturais. Nunes *et al.* (2015, p. 537) defendem uma reflexão que ultrapasse a patologização e permita compreender a escolarização como experiência formativa. Para os autores, políticas públicas que promovam a valorização da Libras nos espaços escolares e sociais podem ampliar significativamente as possibilidades linguísticas e educacionais dos estudantes surdos.

Essa transformação epistemológica possui consequências diretas para o conceito de educação bilíngue. Reconhecer a língua de sinais como uma língua natural significa compreender que ela não exerce apenas a função de compensar uma suposta ausência da oralidade. A Libras constitui um sistema linguístico por meio do qual

sujeitos surdos interagem, produzem significados, constroem conhecimentos, narram experiências, participam de práticas culturais e estabelecem relações identitárias.

Fernandes e Moreira (2014, p. 55) demonstram que os Estudos Surdos tiveram papel relevante na problematização das representações hegemônicas que historicamente situavam as pessoas surdas nos territórios da anormalidade e da deficiência. As autoras relacionam esse movimento ao fortalecimento da concepção do surdo como integrante de uma minoria linguística e à defesa do direito de acesso à língua de sinais em diferentes espaços sociais.

Nesse contexto, a diferença deixa de constituir apenas uma categoria descritiva e passa a assumir significado político. Conforme uma formulação reproduzida por Fernandes e Moreira (2014, p. 55), Ebert sustenta que **“a diferença é politizada ao ser situada em conflitos sociais e históricos reais”** (Ebert *apud* McLaren, 1997, p. 68). Essa perspectiva permite compreender que as desigualdades experimentadas pelos estudantes surdos não são consequências naturais da ausência de audição, mas também resultados de relações sociais nas quais determinadas formas de comunicação, conhecimento e existência são legitimadas, enquanto outras permanecem subordinadas.

O bilinguismo, nesse sentido, não pode ser interpretado apenas como domínio individual de duas línguas. Trata-se igualmente de um

fenômeno social e político, pois as línguas envolvidas não possuem necessariamente o mesmo prestígio, os mesmos espaços de circulação ou as mesmas condições institucionais. No caso brasileiro, a língua portuguesa ocupa posição de língua majoritária e oficial, enquanto a Libras, embora reconhecida legalmente, constitui a língua de uma comunidade linguisticamente minoritária e territorialmente dispersa.

Fernandes e Moreira (2014) salientam que o debate educacional precisa considerar essas relações assimétricas. A existência formal de duas línguas no ambiente escolar não significa que ambas possuam o mesmo estatuto. A língua portuguesa pode continuar organizando o currículo, o planejamento, os materiais, as avaliações e as interações institucionais, enquanto a Libras permanece restrita às situações de interpretação ou às atividades especificamente destinadas aos estudantes surdos.

Essa constatação permite distinguir uma educação realmente bilíngue de uma escolarização que apenas incorpora recursos em Libras. Uma proposta bilíngue pressupõe que a língua de sinais participe da organização material e simbólica da educação, ocupando posição central na instrução e na construção de conhecimentos. A língua portuguesa escrita, por sua vez, precisa ser ensinada segundo princípios metodológicos relacionados à aprendizagem de uma segunda língua.

Ao discutirem as condições necessárias para uma escola efetivamente comprometida com a educação bilíngue, Fernandes e Moreira enfatizam:

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

A formulação evidencia que uma política bilíngue possui alcance estrutural. Ela envolve o reconhecimento da língua de instrução, a construção curricular, a participação de profissionais surdos, a produção de referências culturais e a implementação de metodologias específicas para a língua portuguesa. Portanto, não se trata simplesmente de acrescentar Libras a uma escola organizada segundo os mesmos fundamentos linguísticos empregados na escolarização de estudantes ouvintes.

A centralidade do direito à língua também implica considerar o momento em que esse acesso ocorre. A aquisição linguística durante a infância possui importância decisiva para os processos de interação, aprendizagem e desenvolvimento. A existência de crianças surdas que chegam à escola sem domínio de uma língua plenamente compartilhada demonstra que o direito linguístico não pode ser tratado

apenas como questão escolar posterior; ele envolve políticas que possibilitem contato precoce e significativo com a Libras.

Nessa direção, Moraes e Martins (2020) destacam que a introdução da criança surda em ambientes linguisticamente significativos constitui condição importante para sua constituição como sujeito de linguagem. As autoras mostram ainda que as reivindicações das comunidades surdas brasileiras incluíram, historicamente, a garantia do acesso à educação bilíngue, do contato com professores surdos e da ampliação da formação de profissionais para esse campo.

A educação bilíngue, portanto, precisa ser concebida como direito linguístico-educacional, e não simplesmente como técnica pedagógica diferenciada. Essa distinção é decisiva porque o direito à língua não depende de demonstração de conveniência metodológica. A língua integra as condições pelas quais os sujeitos participam da vida social, produzem conhecimentos e se reconhecem como participantes de determinada comunidade.

As políticas linguísticas constituem uma dimensão central da educação de surdos porque toda decisão referente à presença, ausência ou função de uma língua nas instituições educacionais produz consequências sociais. Determinar em qual língua os conteúdos serão ensinados, quais línguas poderão ser empregadas nas avaliações, quais

profissionais deverão dominá-las e quais materiais serão produzidos configura uma forma de gestão das relações linguísticas.

No Brasil, o reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 representou uma importante inflexão política. Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou aspectos relacionados à formação profissional, à presença da Libras nos cursos de formação docente, ao ensino de língua portuguesa como segunda língua e à constituição de ambientes educacionais bilíngues. A legislação posterior ampliou essas conquistas e, com a Lei nº 14.191/2021, a educação bilíngue de surdos passou a integrar explicitamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade de educação escolar.

Entretanto, reconhecer a existência dos dispositivos legais não significa concluir que os direitos estejam integralmente assegurados nas práticas escolares. Fernandes e Moreira (2014) identificam uma distância importante entre a institucionalização da Libras e as condições efetivas de formação de comunidades linguísticas. As autoras observam que, apesar das transformações produzidas pelo reconhecimento da língua de sinais, persistem fragilidades estruturais e contradições entre o direito previsto e a realidade educacional.

Para Fernandes e Moreira (2014, p. 65), verifica-se **“uma clara contradição entre o que diz a letra da Lei – a educação bilíngue – e a prática cotidiana das escolas – a educação especial”**.

A citação sintetiza um problema fundamental: a possibilidade de permanência de concepções e práticas tradicionais mesmo depois da mudança do discurso jurídico.

Uma política linguística não se efetiva apenas pela inscrição da língua em uma legislação. Seu alcance depende da criação de condições materiais para que a língua circule socialmente. No campo educacional, isso significa garantir espaços de aquisição e uso da Libras, profissionais linguisticamente proficientes, produção de materiais, formação de professores e ambientes nos quais crianças e jovens possam interagir com outros usuários da língua.

Fernandes e Moreira (2014) problematizam, ainda, a compreensão da Libras como simples recurso de acessibilidade. Quando uma língua que expressa a história e a cultura de uma comunidade passa a ser equiparada exclusivamente a ferramentas destinadas a favorecer o acesso curricular, corre-se o risco de perder sua dimensão política e sociocultural.

A acessibilidade possui importância inquestionável, mas não esgota o direito linguístico. Um recurso de acessibilidade possibilita acesso a uma estrutura previamente constituída; uma política linguística, por sua vez, pode exigir transformação da própria estrutura. Tal diferença é especialmente relevante quando se discute a função da Libras no currículo.

Lodi (2013) evidencia essa tensão ao analisar os sentidos de educação bilíngue e inclusão presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto nº 5.626/2005. Segundo a autora, os documentos apresentam compreensões distintas. Enquanto o Decreto articula Libras, língua portuguesa e aspectos culturais, determinadas formulações da política inclusiva tendem a compreender o bilinguismo essencialmente pela presença das duas línguas na escola.

Lodi (2013, p. 49) observa que essa configuração pode manter **“a hegemonia do português nos processos educacionais”**, mesmo quando a Libras está formalmente presente. Dessa forma, o desafio não reside apenas em perguntar se a instituição utiliza duas línguas, mas em investigar quais funções sociais e pedagógicas são efetivamente atribuídas a cada uma delas.

O problema torna-se ainda mais evidente quando o ensino permanece elaborado originalmente em português e posteriormente interpretado para Libras. Embora a interpretação seja indispensável em diferentes contextos, esse processo não equivale à existência de um ensino cuja materialidade tenha sido constituída diretamente em língua de sinais.

Martins e Lopes (2024) problematizam justamente esse mecanismo. Para as autoras, uma política fundamentada unicamente na lógica da acessibilidade pode transformar a Libras em instrumento

de transposição linguística, sem modificar a centralidade da língua portuguesa.

No caso da educação de surdos, promove a transposição do ensino da língua-fonte, a língua portuguesa, para a Libras, como língua-alvo. É nítido, portanto, a materialidade da educação em se fazer efetivamente na língua portuguesa. Esse caminho [...] para a Libras [...] não potencializa elementos imanentes à materialidade educativa que emerge de um ensino em Libras. (Martins; Lopes, 2024, p. 7).

A crítica formulada não significa que a interpretação educacional seja dispensável. Ao contrário, indica que ela não deve ser confundida com a totalidade de uma política bilíngue. A presença de um intérprete pode possibilitar acesso linguístico a determinado evento comunicativo, mas não substitui a necessidade de professores proficientes, currículos bilíngues, materiais concebidos visualmente e interações diretas em Libras.

A política linguística precisa, portanto, definir não apenas o direito de uso da Libras, mas as condições de sua institucionalização como língua de conhecimento. Isso implica reconhecer que disciplinas como Ciências, História, Matemática, Filosofia e Geografia também podem e devem ser ensinadas diretamente em Libras quando a proposta educacional se apresenta como bilíngue.

Thoma (2016) amplia essa discussão ao analisar os discursos que sustentam diferentes políticas educacionais e linguísticas para os surdos. A autora demonstra que medicina, linguística, antropologia, direitos humanos e educação produzem discursos diversos sobre surdez e escolarização, e esses discursos coexistem na formulação das políticas.

Essa coexistência explica, em parte, a presença de contradições. Uma política pode reconhecer simultaneamente o sujeito surdo como pessoa com deficiência destinatária de serviços especializados e como integrante de uma comunidade linguística. Dependendo da perspectiva predominante, as consequências educacionais serão diferentes.

Ao analisar os documentos referentes à educação bilíngue, Thoma diferencia a lógica da inclusão centrada na educação especial da concepção defendida pelo Grupo de Trabalho responsável por formular subsídios à política linguística de educação bilíngue:

Nos subsídios elaborados pelo Grupo de Trabalho designado para elaborar a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa [...] entende-se a educação bilíngue como um processo que deve ocorrer diariamente, na prática com o outro e no contato com a cultura surda, em escolas bilíngues onde a língua de instrução é a língua de sinais e a língua portuguesa escrita é considerada como segunda língua para os surdos. (Thoma, 2016, p. 765).

A concepção apresentada enfatiza que o bilinguismo educacional se realiza cotidianamente. Não se limita a atendimentos especializados esporádicos, tampouco pode ser reduzido ao contraturno. A língua precisa compor as práticas ordinárias da instituição: aulas, projetos, interações, atividades culturais, planejamento e avaliação.

A relação entre educação bilíngue e educação inclusiva constitui uma das questões mais complexas do campo. A defesa do direito à inclusão representou uma resposta histórica a processos de exclusão e segregação de pessoas com deficiência. Entretanto, no caso dos estudantes surdos, a aplicação de um modelo inclusivo sem considerar profundamente a diferença linguística pode produzir novas formas de desigualdade.

A inclusão compreendida exclusivamente como matrícula ou presença física na escola comum não garante participação plena. Um estudante pode estar matriculado, frequentar diariamente as aulas e, ainda assim, encontrar barreiras linguísticas que comprometem a interação, a compreensão dos conteúdos e a participação nas experiências escolares.

Lodi (2013) demonstra que essa tensão não é apenas pedagógica; trata-se também de uma disputa conceitual. Enquanto determinadas políticas enfatizam a inclusão no sistema regular de ensino, pesquisadores e comunidades surdas têm argumentado que a

educação dos surdos precisa ser reconhecida como campo específico, dada sua condição linguística.

A autora identifica que o Decreto nº 5.626/2005 compreende a educação bilíngue em estreita relação com os aspectos culturais vinculados às línguas utilizadas, ao passo que a simples presença de Libras e língua portuguesa na escola pode não produzir transformação significativa se a organização educacional continuar subordinada à língua majoritária.

Nunes *et al.* (2015) também analisam as diferenças entre escolas inclusivas e bilíngues. Os autores salientam a necessidade de uma escolarização que permita ao estudante surdo usufruir efetivamente da experiência formativa oferecida pela escola. Nesse sentido, a presença e valorização da Libras não devem ficar confinadas a momentos especializados.

O problema pode ser compreendido a partir da distinção entre igualdade formal e equidade. Tratar todos os estudantes de forma idêntica em contextos nos quais suas condições linguísticas são diferentes pode aprofundar desigualdades. Uma aula ministrada exclusivamente em português oral oferece acesso imediato ao estudante ouvinte falante de português, mas exige mediação para o estudante surdo sinalizante. A aparente igualdade da organização curricular oculta condições diferenciadas de participação.

A educação bilíngue, portanto, não deve ser interpretada como oposição ao princípio da inclusão social. Pode ser entendida como uma estratégia para produzir formas mais substantivas de inclusão, desde que a participação dos sujeitos não dependa da adaptação permanente a estruturas majoritárias.

Martins e Lopes (2024) recorrem ao conceito de in/exclusão para problematizar situações em que mecanismos inclusivos coexistem com formas internas de exclusão. Os sujeitos ingressam institucionalmente, mas podem permanecer afastados das condições que possibilitam aprender, interagir e produzir conhecimentos.

As autoras, retomando Veiga-Neto e Lopes, registram:

[...] problematizar o caráter natural que é atribuído à inclusão, entendendo que as políticas que a promovem, bem como os usos da palavra inclusão em circulação, afinam-se tanto com a lógica do binário moderno inclusão x exclusão quanto com a lógica contemporânea em que a inclusão funde-se com a exclusão. (Veiga-Neto; Lopes, 2011, p. 125, citados por Martins; Lopes, 2024, p. 8).

Essa perspectiva mostra que a análise da educação bilíngue precisa ultrapassar categorias binárias. Estar dentro de uma instituição não significa necessariamente estar incluído em seus circuitos de conhecimento, interação e reconhecimento.

Por isso, o debate deve considerar não apenas onde os estudantes estão matriculados, mas quais condições sociolinguísticas

caracterizam esses espaços. Uma instituição comum pode desenvolver práticas bilíngues relevantes quando cria comunidades linguísticas significativas; paralelamente, uma instituição denominada bilíngue pode apresentar limitações quando a Libras não ocupa efetivamente a posição prevista nos documentos.

O critério de análise precisa ser, portanto, a qualidade da experiência linguístico-educacional proporcionada aos sujeitos.

O currículo ocupa posição central na organização da educação bilíngue porque ele expressa escolhas sobre quais conhecimentos devem ser ensinados, quais identidades são representadas e quais valores serão legitimados pelas instituições escolares. Longe de constituir uma lista neutra de conteúdos, o currículo participa da produção de relações sociais e das formas pelas quais os sujeitos compreendem o mundo.

Na educação de surdos, a discussão curricular precisa começar pela definição do estatuto das línguas. Não basta que a Libras apareça como componente isolado se o conjunto das disciplinas permanece organizado a partir de uma lógica monolíngue. A existência de uma disciplina de Libras pode representar importante avanço, mas uma proposta efetivamente bilíngue requer que a língua de sinais esteja presente na construção e na circulação dos conhecimentos.

Bueno e Silva (2020) analisaram a organização curricular linguística da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de

Taguatinga, no Distrito Federal. Segundo os autores, a educação bilíngue precisa compreender muito mais do que uma adaptação curricular, devendo ser pensada e organizada **para e por surdos**.

Os autores verificaram que o Projeto Político-Pedagógico da instituição estabelecia Libras como primeira língua e língua portuguesa escrita como segunda língua. Também identificaram diferentes cargas horárias de Libras nas etapas de escolarização e observaram esforços para adequação das práticas pedagógicas.

Contudo, o estudo evidencia que a simples inclusão de Libras na matriz curricular não resolve a questão. Um currículo bilíngue precisa incorporar a língua como parte da própria constituição da identidade escolar.

Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico analisado por Bueno e Silva afirma:

O currículo escolar é mais do que conteúdo aprendido; refere-se às relações sociais vividas no interior da escola, ao conjunto de valores que cercam nossas vidas e deve promover a construção da identidade e valorização da cultura surda. O currículo é o coração da escola; por meio dele é possível ajudar a formar seres humanos éticos, solidários, comprometidos com o respeito aos direitos humanos, a diversidade e com a transformação da realidade social. (PPP, 2018, p. 79-80, citado por Bueno; Silva, 2020, p. 12).

A concepção apresentada permite compreender o currículo como território político. Isso significa que a justiça curricular depende

também da representação das experiências, histórias e produções das comunidades surdas.

Quando o currículo permanece integralmente construído a partir das experiências ouvintes e posteriormente traduzido, a mudança pode ocorrer no plano linguístico sem alterar a estrutura epistemológica. A Libras torna-se veículo para conteúdos selecionados segundo referências predominantemente majoritárias.

Um currículo bilíngue precisa considerar literatura surda, história das comunidades surdas, movimentos políticos, produções artísticas em línguas de sinais, conhecimentos linguísticos sobre Libras e reflexões acerca das relações sociais que envolvem surdez, linguagem, identidade e cidadania.

A discussão também envolve os conceitos de currículo prescrito e currículo praticado. Bueno e Silva (2020, p. 13) identificaram a existência de tensões entre aquilo que estava estabelecido no Projeto Político-Pedagógico e aquilo que se realizava concretamente. Esse dado é especialmente relevante porque documentos institucionais podem expressar concepções avançadas sem que existam recursos humanos e materiais suficientes para sua efetivação.

A avaliação de uma política curricular bilíngue, portanto, necessita observar o cotidiano: quem ministra os conteúdos, em qual

língua, quais materiais são empregados, como ocorre a interação entre estudantes e docentes e de que forma os conhecimentos são avaliados.

Outro aspecto fundamental refere-se à organização da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua. No modelo investigado por Bueno e Silva, os anos iniciais atribuem prioridade ao desenvolvimento da Libras, com posterior sistematização da alfabetização em português escrito. O documento considera que o domínio da primeira língua fornece uma base para outras aprendizagens.

A proposta é particularmente importante diante da diversidade de trajetórias linguísticas das crianças surdas. Algumas ingressam na escola com significativo repertório em Libras; outras tiveram contato restrito com usuários da língua. Consequentemente, a instituição não pode pressupor homogeneidade linguística.

A língua portuguesa, por sua vez, precisa ser trabalhada mediante metodologias de segunda língua. Calixto, Ribeiro e Ribeiro (2019, p. 578) destacam que as determinações referentes ao ensino de português escrito produzem implicações para a formação docente e para as práticas desenvolvidas nos anos iniciais da educação bilíngue.

A qualidade da educação linguística depende, assim, de evitar dois equívocos: considerar a Libras apenas instrumento intermediário para chegar ao português e, no extremo oposto, tratar o ensino da língua portuguesa como irrelevante. Uma política bilíngue deve

garantir o desenvolvimento das duas línguas, respeitando as modalidades e as funções distintas que ocupam na experiência do estudante surdo.

A constituição das políticas de educação bilíngue no Brasil não pode ser compreendida exclusivamente como consequência de decisões governamentais. As transformações observadas nas últimas décadas estão profundamente relacionadas às mobilizações das comunidades e dos movimentos surdos.

A defesa da Libras como língua, o reconhecimento da cultura surda e a reivindicação por escolas bilíngues representam resultados de processos históricos de organização política. O protagonismo surdo modifica a posição tradicionalmente atribuída às pessoas surdas nas políticas educacionais: de destinatárias de decisões formuladas por especialistas passam a reivindicar participação na própria produção dessas decisões.

Campello e Rezende (2014) registram de forma particularmente significativa esse processo. Ao narrarem as mobilizações do Movimento Surdo Brasileiro em defesa das escolas bilíngues, as pesquisadoras o fazem simultaneamente a partir da condição de investigadoras e de integrantes da comunidade surda. A frase **“Nada sobre nós, surdos, sem nós, surdos!”** sintetiza essa reivindicação por participação política (Campello; Rezende, 2014, p. 72).

As autoras afirmam:

Somos intelectuais em busca de uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos; uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito de as crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda. (Campello; Rezende, 2014, p. 72-73).

O posicionamento apresentado evidencia que a política bilíngue não é compreendida apenas como solução técnica, mas como resultado das experiências históricas e das demandas de um grupo social.

No mesmo texto, Campello e Rezende recorrem a Foucault para problematizar a relação entre conhecimento, poder e produção política. Como a obra original não integra o conjunto documental consultado, a passagem deve ser apresentada na forma de citação de citação:

O problema político essencial para o intelectual não é criticar os conteúdos ideológicos que estariam ligados à ciência ou fazer com que sua prática científica seja acompanhada por uma ideologia justa; mas saber se é possível constituir uma nova política da verdade. (Foucault, 1979, p. 14 *apud* Campello; Rezende, 2014, p. 72).

A reflexão é pertinente à educação de surdos porque as formas de compreender a surdez foram historicamente construídas por diferentes campos de conhecimento. Durante longos períodos, decisões sobre língua, escolarização e desenvolvimento foram tomadas sem protagonismo equivalente das próprias pessoas surdas. A construção de “outras políticas de verdade”, nesse contexto, relaciona-se à emergência de discursos produzidos a partir das experiências das comunidades surdas.

Campello e Rezende (2014, p. 73) mostram que as mobilizações relacionadas à Conferência Nacional de Educação de 2010 constituíram importante momento dessas disputas. As propostas das lideranças surdas defendiam a manutenção e criação de escolas bilíngues e estavam inseridas, significativamente, no eixo dedicado à **“Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”**.

Tal localização demonstra que a luta por educação bilíngue não está restrita à discussão linguística. Ela se conecta diretamente aos debates sobre participação democrática, distribuição de oportunidades, reconhecimento cultural e cidadania.

O protagonismo surdo também possui efeitos sobre o currículo. Se os sujeitos surdos são reconhecidos como produtores de conhecimento e participantes da formulação das políticas, torna-se incoerente construir currículos destinados a eles sem sua participação.

A perspectiva de um currículo “por e para surdos”, discutida por Bueno e Silva (2020), aproxima-se desse princípio. O protagonismo deixa de representar apenas participação simbólica e passa a constituir uma forma de redistribuição do poder de decisão sobre a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a educação bilíngue de surdos não pode ser reduzida à presença simultânea da Libras e da língua portuguesa no espaço escolar. Sua efetivação pressupõe o reconhecimento da diferença linguística e cultural das comunidades surdas, a garantia da Libras como língua de instrução e de produção do conhecimento e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua, em consonância com as especificidades dos estudantes surdos. Os estudos analisados demonstram que, embora o Brasil tenha construído importantes marcos legais e políticos, permanecem distâncias entre os direitos formalmente reconhecidos e as condições concretas encontradas nas instituições educacionais.

As políticas linguísticas ocupam papel determinante nesse processo, uma vez que o reconhecimento jurídico da Libras somente alcança sua finalidade quando acompanhado de condições institucionais para sua circulação e valorização. Fernandes e Moreira (2014) demonstram que ainda existem contradições entre a educação

bilíngue estabelecida nos dispositivos normativos e práticas escolares que permanecem vinculadas à lógica da educação especial e à hegemonia da língua portuguesa.

No campo curricular, constatou-se que a educação bilíngue exige transformações que ultrapassam adaptações pontuais. O currículo deve incorporar a Libras, a cultura surda, as experiências visuais, a história das comunidades surdas e o protagonismo de seus sujeitos como elementos constitutivos do processo formativo. Bueno e Silva (2020) mostram que um currículo bilíngue precisa superar a simples inserção da língua em componentes específicos e reconhecer identidade, cultura e participação social como dimensões estruturantes da organização escolar.

A participação das próprias pessoas surdas revela-se igualmente indispensável. As mobilizações do Movimento Surdo brasileiro demonstram que importantes conquistas relacionadas às escolas bilíngues e aos direitos linguísticos decorreram da organização política das comunidades. Nesse sentido, a educação bilíngue deve ser construída com a participação efetiva de estudantes, professores, pesquisadores e lideranças surdas, superando práticas históricas nas quais decisões educacionais eram formuladas predominantemente por sujeitos externos às experiências da surdez. Campello e Rezende (2014) evidenciam que a defesa da educação bilíngue esteve

diretamente articulada às reivindicações por participação democrática, identidade linguística e justiça social.

A discussão sobre justiça social permite ampliar ainda mais essa compreensão. O ingresso do estudante surdo na escola constitui condição indispensável, porém insuficiente para assegurar igualdade educacional. Martins e Lopes (2024) demonstram que o direito linguístico-educacional deve ultrapassar a lógica da acessibilidade entendida apenas como adaptação. A justiça educacional exige reconhecimento da diferença linguística e redistribuição das condições materiais necessárias à aprendizagem, incluindo professores qualificados, recursos pedagógicos, ambientes linguisticamente significativos e possibilidades efetivas de participação social.

Desse modo, a garantia de uma educação bilíngue socialmente justa requer a articulação entre políticas linguísticas, currículo, formação docente, produção de materiais, acesso precoce à Libras e participação das comunidades surdas. A Libras precisa deixar de ocupar posição meramente instrumental e constituir-se como língua efetiva da experiência educacional, da interação e da construção de conhecimentos.

Conclui-se que a educação bilíngue de surdos representa não apenas uma proposta metodológica, mas um direito linguístico, cultural, educacional e social. Sua consolidação demanda superar práticas fundamentadas na adaptação do estudante surdo a estruturas

predominantemente ouvintes e avançar na construção de instituições capazes de reconhecer a diferença como fundamento legítimo da organização educacional. Nesse sentido, políticas linguísticas consistentes, currículos verdadeiramente bilíngues e princípios de justiça social constituem dimensões inseparáveis para assegurar aos estudantes surdos condições equitativas de aprendizagem, participação, pertencimento e exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências.

Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 15 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 22 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade

de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/legislacao>. Acesso em: 31 jul. 2026.

BUENO, Milene Galvão; SILVA, Kleber Aparecido da. Desdobramentos da organização curricular linguística de uma escola bilíngue para surdos no Distrito Federal. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 41, n. 1, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2020v41i1a2>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42915>. Acesso em: 2 ago. 2026.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; RIBEIRO, Amelia Escotto do Amaral; RIBEIRO, Alexandre do Amaral. Ensino de língua portuguesa escrita na educação bilíngue de surdos: questões a partir de narrativas de professores da Baixada Fluminense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 100, n. 256, p. 578-593, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.100i256.4021>. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4094>. Acesso em: 5 ago. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 71-92, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/?lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 3, p. 127-150, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/NN3yMpLvBXXjd3KcYQ384gp/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp., n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRcjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de surdos e proposta bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661117>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/NBwDxgphrKP59qV5BJ6FrCD/?lang=pt>. Acesso em: 15 jul. 2026.

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

<https://www.scielo.br/j/cp/a/mHdwvvgXXxMDdRdB6nmvJnk/?lang=pt>. Acesso em: 22 jul. 2026.

MORAIS, Mariana Peres de; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180089, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0089>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/?lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2026.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 537-545, set./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150193892>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/GK4bQcHj8pW5h6XnXkBpHDs/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 33-43, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201917>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/fHBjNHSPPFZVQwbXJwS4Qqg/?lang=pt>. Acesso em: 2 ago. 2026.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661087>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/9VHZBTPwBKYdpmdHCLZWwqz/?lang=pt>. Acesso em: 5 ago. 2026.

VIEIRA-MACHADO, Luciyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos

professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623661083>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/vWtNJcm73rhy3Q8Mj9Gb4R/?lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2026.