arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares, independente, de acesso aberto, e multilíngue

aape epaa
Arizona State University

Volume 34 Número 94 3 de novembro de 2026 ISSN 1068-2341

Educação em Língua Brasileira de Sinais e a Lei nº 14.191/2021: Sentidos em Disputa

Raissa Siqueira Tostes
Universidade Federal de São Carlos
Brasil

Erica Esch Machado
Instituto Nacional de Educação de Surdos
Brasil
&
Ana Claudia Balieiro Lodi
Universidade de São Paulo
Brasil

Citação: Tostes, R. S., Machado, E. E., & Lodi, A. C. B. (2026). Educação em Língua Brasileira de Sinais e a Lei nº 14.191/2021: Sentidos em disputa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 34*(94). https://doi.org/10.14507/epaa.34.9671

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar a Lei nº 14.191/2021, que institui a Educação Bilíngue de Surdos no Brasil como modalidade distinta da Educação Especial no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, buscando compreender os sentidos atribuídos à educação *em* Libras na materialidade discursiva daquele ordenamento legal. Para tanto, a partir da análise dialógica do discurso, que tem como base a perspectiva teórica dos autores do Círculo de Bakhtin, foi realizada a leitura crítica do documento, inserindo-o na cadeia discursiva presente no

Página web: http://epaa.asu.edu/ojs/
Facebook: /EPAAA
Bluesky: @epaa.bsky.social

Artigo recebido: 25/08/2025
Revisões recebidas: 05/06/2026
Aceito: 12/06/2026

solo histórico em que a lei foi sancionada, marcado por veementes disputas de sentido em relação à educação de surdos. Para o desenvolvimento dessa análise, partiu-se de uma reconstituição crítica do processo que culminou na Lei nº 14.191/2021, abordando desde as lutas dos movimentos surdos nos anos 1990 até as disputas legislativas recentes. Notou-se que a Lei nº 14.191/2021 avança ao reconhecer a singularidade da modalidade Educação Bilíngue de Surdos diante da modalidade Educação Especial, mas mantém ambiguidades que permitem a perpetuação de práticas que se contrapõem aos princípios da Educação Bilíngue de Surdos.
Palavras-chave: educação em libras; educação bilíngue de surdos; Lei nº 14.191/2021; análise dialógica do discurso; direito linguístico

Education in Brazilian Sign Language and Law No. 14,191/2021: Disputed meanings
Abstract: This article examines Law No. 14,191/2021, which established Bilingual Education of the Deaf in Brazil as an educational modality distinct from Special Education under the National Education Guidelines and Framework Law. It seeks to understand the meanings attributed to education in Brazilian Sign Language (*Libras*) in the discursive materiality of the law. Drawing on dialogic discourse analysis, grounded in the theoretical perspective of the Bakhtin Circle, the study offers a critical reading of the legal text, situating it within the chain of discourse and the historical context in which the law was enacted, a period marked by intense disputes over the meanings of deaf education. The analysis begins with a critical reconstruction of the process that led to the enactment of Law No. 14,191/2021, tracing developments from the struggles of Deaf movements in the 1990s to more recent legislative disputes. The findings indicate that, while Law No. 14,191/2021 represents an advance in recognizing the distinct character of Bilingual Education of the Deaf in relation to Special Education, it retains ambiguities that allow practices contrary to the principles of Bilingual Education of the Deaf to persist.
Keywords: education in *libras*; bilingual education of the deaf; Law No. 14,191/2021; dialogic discourse analysis; linguistic rights

Educación en Lengua de Señas Brasileña y la Ley N° 14.191/2021: Sentidos en disputa
Resumen: Este artículo se propone analizar la Ley N.º 14.191/2021, que instituye la Educación Bilingüe de Sordos en Brasil como una modalidad distinta de la Educación Especial, en el marco de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, buscando comprender los sentidos atribuidos a la educación en *Libras* en la materialidad discursiva de dicho ordenamiento legal. Para ello, mediante un análisis dialógico del discurso, basado en la perspectiva teórica de los autores del Círculo de Bajtín, se realizó una lectura crítica del documento, enmarcándolo en la cadena discursiva presente en el contexto histórico en el que se sancionó la ley, marcado por vehementes disputas de sentido en torno a la educación de los sordos. Para desarrollar este análisis, se partió de una reconstrucción crítica del proceso que culminó en la Ley N.º 14.191/2021, desde las luchas de los movimientos sordos en la década de 1990 hasta las recientes disputas legislativas. Se observó que la Ley N.º 14.191/2021 representa un avance al reconocer la singularidad de la modalidad Educación Bilingüe de Sordos frente a la modalidad de Educación Especial, pero mantiene ambigüedades que permiten que se perpetúen prácticas que se contraponen a los principios de la Educación Bilingüe.
Palabras clave: educación en *Libras*; educación bilingüe de Sordos; Ley nº 14.191/2021; análisis dialógico del discurso; derecho lingüístico

Educação em Língua Brasileira de Sinais e a Lei nº 14.191/2021: Sentidos em Disputa

Em agosto de 2021, foi sancionada a Lei nº 14.191, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a fim de instituir a Educação Bilíngue de Surdos (EBS) como modalidade de educação escolar distinta da Educação Especial. Embora já houvesse escolas e/ou classes bilíngues normatizadas por legislação, a sanção daquela lei representou um marco importante na consolidação do direito dos surdos a uma educação fundamentada em sua especificidade sociolinguística, visto que alterou o principal ordenamento jurídico da educação nacional.

Ao longo das últimas décadas, as políticas públicas e os dispositivos legais voltados à educação de surdos foram permeados por ambiguidades e contradições, de tal modo que ora esses sujeitos eram compreendidos como pessoas com deficiência, ora eram vistos a partir da sua singularidade sociolinguística (Lodi, 2013; Machado & Serra, 2022). Nesse cenário, o processo educativo desse público tem ocorrido, majoritariamente, em escolas e classes comuns, seguindo o disposto na *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE) de 2008[1], cujos discursos sobre os surdos são construídos a partir da perspectiva da deficiência. Marcado por um acentuado fracasso escolar (Martins & Lacerda, 2016; Müller et al., 2013; Rezende-Curione, 2022), tal modelo "inclusivo", conforme Lodi (2013), restringe-se à presença de TILSP em todos os níveis educacionais bem como ao oferecimento de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sem valorizar a Libras como língua de referência, aprendizagem e interação. Assim, muitas vezes, os surdos estão presentes nas salas de aula comuns de forma meramente física, sendo sua aprendizagem restrita a um currículo mínimo (Navegantes et al., 2016, p. 8). Em outra direção segue a educação *em* Libras, que se volta à garantia dos direitos educacionais e linguísticos dos sujeitos surdos (Lodi, 2021).

Desde a aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, a proteção e a promoção desses direitos passaram a constituir referência para a elaboração, nos Estados-membros, de legislações e políticas públicas orientadas pelo reconhecimento da igualdade de direitos de todas as pessoas. Nesse contexto de afirmação dos direitos humanos, conforme alerta Candau (2008), observa-se a tensão entre o direito de sermos *iguais* e, ao mesmo tempo, o direito de sermos *diferentes*. Enfrentar tal tensionamento demanda o cuidado para não incorrer no risco de que o princípio da igualdade leve à universalização dos direitos humanos sem considerar as diferenças culturais e identitárias de distintos grupos sociais, e de, em nome da igualdade, perder-se de vista as questões atinentes às singularidades dos sujeitos e/ou dos grupos sociais. Trata-se, por certo, de uma questão complexa relacionada aos direitos humanos na contemporaneidade, especialmente em um cenário global caracterizado pelo neoliberalismo[2], em que

[1] Em 2025, o Executivo federal editou o Decreto nº 12.686, que instituiu uma nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Posteriormente, o referido ato normativo foi alterado pelo Decreto nº 12.773/25. Contudo, em razão do recorte temporal e do escopo analítico do presente estudo, esses documentos não serão objeto de análise.

[2] Cabe esclarecer que, neste artigo, a luta pelo reconhecimento da Libras não se limita ao plano identitário. Trata-se também de uma disputa material e político-cultural relacionada às condições de acesso dos surdos aos conhecimentos socialmente produzidos, à escolarização e à participação na vida social. Nessa perspectiva, entende-se que a recusa da Libras como língua de interação e produção de conhecimentos pode operar como mecanismo de reprodução de desigualdades, ao manter a centralidade exclusiva da língua majoritária e restringir formas efetivas de participação. Assim, as hierarquias linguísticas articulam-se a outras formas de subordinação presentes na sociedade de classes. Todavia, considerando o recorte deste estudo, essa articulação mais ampla não será aqui desenvolvida.

signos (que expressam a realidade social), historicamente associados a pautas progressistas, como "direito", "diferenças" e "igualdade", são refratados, apresentando-se, assim, pelo seu avesso.

No tocante à educação de surdos, é possível notar, há décadas, a referida tensão: de um lado, defende-se o direito dos surdos de serem iguais aos demais, estudando juntos em classes comuns com as duas línguas em circulação (Libras e português) (Brasil, 2008); do outro, o de serem diferentes, materializado na defesa de seu direito linguístico e de uma educação, com pares surdos e com professores bilíngues, pensada e construída em Libras[3]. É nessa relação dialógica entre igualdade e diferença, que envolve a tentativa de superar as desigualdades e, ao mesmo tempo, reconhecer as diferenças, que Lodi (2021) propõe avançar na discussão de uma educação de surdos que assegure a "igualdade na diferença", isto é, uma "educação que se constitua a partir das especificidades do ser surdo, sem, com isso, negar a possibilidade de outras formas de educação que assegurem os mesmos direitos a outros" (p. 327).

Diante desse debate, este artigo tem como objetivo analisar a Lei nº 14.191/21, que institui a modalidade EBS na LDBEN, buscando compreender, na materialidade discursiva do texto, os sentidos nele atribuídos à educação *em* Libras. Adota-se, para tanto, a perspectiva teórico-metodológica dos autores do Círculo de Bakhtin. Nessa abordagem, compreende-se que cada documento legal está inserido em um contexto histórico e social específico, que reflete a realidade em que foi produzido e editado, ao mesmo tempo em que essa realidade também se refrata no documento e nele se criam novos sentidos a partir das relações que estabelece com discursos já existentes (Volóchinov, 2021). Nenhum enunciado é, pois, inteiramente original: cada palavra dialoga com outras palavras, cada discurso responde a outros discursos, evidenciando o caráter fundamentalmente dialógico da linguagem e as suas inúmeras possibilidades de significação.

Nessa perspectiva, não há categorias *a priori* (Brait, 2006, p. 14), aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos, com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado dispositivo legal, numa dada obra, num dado texto. Assim, para o processo de análise tecido no texto em tela, a Lei nº 14.191/21 foi compreendida como um acontecimento histórico, social e ideológico, produzido em um espaço de disputa entre diversas vozes sociais, cujos discursos materializam a presença de forças centrípetas e centrífugas, que interagem continuamente, tensionando-se e influenciando-se mutuamente. Conforme Bakhtin (2015), essas forças atuam sobre a linguagem em um movimento vivo e ativo, refletindo tendências opostas de centralização e dispersão, que se encontram em constante confronto. Enquanto as forças centrípetas tentam estabilizar, normatizar e uniformizar o discurso para atender a interesses de grupos sociais específicos, as centrífugas buscam a desestabilização, o movimento e a ruptura, desafiando qualquer tentativa de padronização e unificação discursiva.

A seleção dos dispositivos da Lei nº 14.191/21, que compõem o *corpus* deste estudo, não se deu por critérios formais ou quantitativos, mas a partir da identificação de enunciados em que são postos e contrapostos valores, posicionamentos e sentidos vinculados à educação *em* Libras. Parte-se do princípio de que os textos legais não são homogêneos nem neutros, mas se afiguram como espaços de embates entre vozes e discursos sociais diversos, constituídos por tensões ideológicas. Sob tal enfoque, os dispositivos da lei analisados foram selecionados por constituírem pontos de maior densidade axiológica do texto legal, nos quais se explicitam diferentes formas de organizar, estabilizar e hierarquizar sentidos em torno da EBS, revelando tensões, silenciamentos e disputas discursivas inscritas no próprio processo de constituição dessa modalidade educacional.

---

[3] Esse mesmo tensionamento se encontra materializado nos documentos legais posteriores a 2005, nos quais convivem a proposta de educação de surdos em espaços bilíngues e em espaços comuns (Brasil, 2014, 2015).

No primeiro tópico deste texto, foi realizada uma breve contextualização do cenário que possibilitou a aprovação da Lei nº 14.191/21. Mais do que simplesmente resgatar acontecimentos históricos, almejou-se, principalmente, assinalar as relações dialógicas presentes em documentos normativos oficiais anteriores, bem como os enunciados discursivos que sustentaram a necessidade de se considerar a EBS como uma modalidade de educação escolar própria, mesmo diante da existência de previsões legais que já garantiam (com muitas contradições e ambiguidades) o oferecimento da educação bilíngue de surdos. Já no segundo tópico, realiza-se a análise da materialidade discursiva de artigos específicos da lei.

A Educação Bilíngue de Surdos e a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Entre Debates e Embates

No cenário brasileiro, a educação de surdos já era debatida antes mesmo da fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos, em meados do século XIX. Entretanto, o reconhecimento do direito dos surdos a ter uma educação *em* língua de sinais ganhou impulso na passagem da década de 1990 para 2000. O recrudescimento dessa luta ocorreu em meio a uma série de acontecimentos sociais, políticos e identitários, tais como o processo de redemocratização do país com o fim da ditadura empresarial-militar; o fortalecimento dos movimentos surdos[4] dentro do ativismo das organizações e movimentos de direitos humanos; a criação da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) em 1987; as campanhas nacionais pelo reconhecimento oficial da Libras; os debates, em nível mundial, sobre educação bilíngue como a proposta educacional mais adequada para surdos; e o surgimento dos denominados Estudos Surdos como campo acadêmico (Karnopp et al., 2011; Ladd, 2013; Quadros, 2006; Skliar, 2010).

No início dos anos 2000, não existia uma política linguística voltada às comunidades surdas, ou seja, as línguas de sinais brasileiras não eram reconhecidas nem asseguradas como um direito linguístico a ser exercido nos diversos campos da vida dos surdos, vistos, predominantemente, sob a ótica da deficiência. Nesse quadro, como analisa Brito (2013), começaram a se organizar gradualmente os primeiros movimentos de coletivos surdos direcionados ao reconhecimento jurídico da Libras. Entre os argumentos em favor de seu estatuto linguístico, emerge a proposição da educação bilíngue para surdos, que "[...] não privilegia uma língua, mas intenta dar condições à criança surda de poder utilizar bem duas línguas de modalidades diferentes [...]" (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 1993, como citado em Brito, 2013, p. 184). Essa abordagem discursiva buscava garantir o uso da língua de sinais em sala de aula, de forma autorizada e protegida por força de lei, contrapondo-se aos discursos patologizantes da comunicação bimodal[5].

---

[4] A expressão "movimentos sociais protagonizados por surdos" é aqui pluralizada, pois, embora tenham como apanágio a defesa dos direitos sociolinguísticos, esses movimentos: (a) não constituem um bloco homogêneo – mas expressam múltiplas práticas de luta (contestação, resistência, organização), com demandas que variam em relação ao modo como abordam questões de classe e interseccionalidades; e (b) afiguram-se como processos dinâmicos (não entidades estáticas), em constante transformação dialética. Vale destacar que, conquanto os sujeitos surdos ocupem um papel central nessas mobilizações, outros sujeitos (intérpretes, educadores, pesquisadores e familiares) também participam ativamente dessas lutas, contribuindo para a construção coletiva dos direitos linguísticos das pessoas surdas.

[5] No Brasil, essa comunicação começou a ser usada na escolarização dos surdos na década de 1980 e, por seu intermédio, utilizavam-se sinais isolados de sua dinâmica discursiva de forma concomitante à fala, com vistas a favorecer a aprendizagem das linguagens oral e escrita da língua portuguesa pelos surdos (Lodi, 2017).

Nesse mesmo período, estava em debate, no cenário mundial, o conceito de inclusão como uma possibilidade de garantir o acesso de todos à educação escolar sem discriminação. No Brasil, mesmo de forma tímida, a inclusão escolar se mostrou presente na LDBEN, publicada em 1996, no capítulo específico dedicado à Educação Especial, ao dispor sobre o oferecimento da modalidade "preferencialmente na rede regular de ensino" (Lei nº 9.394, 1996).

Em 1999, a luta dos coletivos envolvidos com a educação de surdos, em um enfoque socioantropológico, foi materializada no documento *A educação que nós, surdos, queremos* (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 1999), produzido pelas próprias comunidades surdas (Rezende-Curione, 2022). Composto por 147 metas, esse manifesto tinha como principal objetivo propugnar pelo "fim da política de inclusão/integração", pois, como exarado em seu texto, tal política, por um lado, tratava o surdo como deficiente e, por outro, levava "ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional (...)" (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 1999, p. 6). Diante disso, enfatizava-se a urgência de criação de "escolas e classes especiais de surdos" (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 1999, p. 3).

Esse movimento político culminou na aprovação da Lei da Libras (nº 10.436/02) e, três anos mais tarde, na edição do Decreto nº 5.626/05, fruto da mobilização de setores da sociedade civil. Esse último ordenamento representou um avanço fundamental ao regulamentar a Lei da Libras, normatizando, entre outros temas, a introdução da disciplina Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério e nos cursos de Fonoaudiologia, e estabelecendo diretrizes para a educação bilíngue de surdos. O Decreto previu, ainda, a criação de escolas e classes de educação bilíngue, além da atuação de "professores bilíngues", especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Decreto nº 5.626, 2005, Art. 22). Os referidos *loci* formativos foram conceituados como aqueles voltados a estudantes "surdos e ouvintes" e nos quais "a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa" se configuram como "línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo" (Decreto nº 5.626, 2005, Art. 22, §1º).

Por meio de uma análise dialógica do discurso, é possível compreender que esse texto normativo encarnou uma tensão histórica: ao incluir a língua portuguesa escrita como equivalente à língua de sinais no processo educativo, ele acabou por diluir a centralidade da Libras na aprendizagem dos surdos. Entende-se também que tal enunciado reproduziu a lógica monológica do Estado, que busca homogeneizar os processos de comunicação sob a égide de uma língua hegemônica (a língua portuguesa), mesmo quando afirmava garantir direitos linguísticos e educacionais aos surdos. Importa salientar, ainda, que, embora esse decreto tenha servido de referência para políticas em municípios e estados, muitas de suas garantias eram de cumprimento obrigatório apenas para instituições federais de ensino, enquanto, para as privadas, estaduais, municipais e do DF, houve apenas a recomendação de adotá-las. De todo modo, esse documento é amplamente reconhecido como uma grande conquista da comunidade surda. Sua implementação, contudo, gerou disputas entre diferentes perspectivas: de um lado, houve um crescimento e uma efervescência em torno da educação bilíngue; de outro, surgiu uma intensificação das discussões em defesa da escolarização de estudantes surdos em classes comuns.

A pauta de inclusão se fortaleceu na década de 1990, não apenas pelo intenso questionamento de organizações representativas das pessoas com deficiência sobre o modelo de integração/segregação escolar, mas também em um contexto de profundas transformações econômicas desencadeadas pela crise estrutural do capitalismo (Mészáros, 2000). Esse período, marcado pela legitimação da ordem capitalista por meio de um contraditório movimento político, viu a ascensão de uma direita que instrumentalizou as "questões sociais" via organismos internacionais (Martins, 2009), enquanto setores da esquerda assimilavam discursos neoliberais (Coelho, 2012). Nos países periféricos, inseridos em um contexto de capitalismo dependente (Fernandes, 1975), tais

pressões converteram-se em políticas de inclusão pautadas pela eficiência, baixo custo e ampliação de acesso (Bittar-Godinho & Lima, 2023), descoladas de transformações estruturais.

No âmbito jurídico, o termo "inclusão" ganhou destaque na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990) e na *Declaração de Salamanca* (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994). Considerada um marco nas políticas de educação inclusiva, a *Declaração de Salamanca* recomendou que os governos incluíssem "todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais" nos sistemas educacionais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1994). Esses debates internacionais sobre inclusão social focalizaram os grupos historicamente oprimidos e apresentaram a educação, conforme analisa Garcia (2017, p. 22), como solução para os desafios sociais, reforçando a ideia de que a educação inclusiva seria um caminho para a construção de uma "sociedade inclusiva, equitativa, com propósitos comuns". Nesse contexto, emergiu a proposta de universalizar o acesso de todos à educação como estratégia para enfrentar o fracasso escolar e as atitudes discriminatórias. Dessa forma, diante de elevados índices de analfabetismo, evasão e repetência escolar, bem como da baixa qualidade da educação básica, o Brasil foi progressivamente pressionado por agências multilaterais a implementar políticas de educação para todos e, portanto, inclusiva (Mendes, 2006). No contexto brasileiro, esse movimento articulou-se também às lutas sociais e aos direitos conquistados e inscritos na Constituição de 1988, passando a integrar os debates e as políticas em defesa de sistemas educacionais inclusivos.

Porém, apesar de a Constituição Federal (1988) ter definido a educação como um direito de todos e estabelecido o oferecimento da Educação Especial "*preferencialmente* na rede regular de ensino" (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Art. 208, Inciso III; Lei nº 9.394, 1996, Art. 4º, Inciso III, grifo nosso), foi mantida a possibilidade para que essa modalidade fosse realizada em instituições especializadas. Isso pode ser confirmado pelos dados disponibilizados pelo Censo Escolar, que apresentam a evolução das matrículas de alunos com deficiência (aqui incluídos os surdos) no sistema educacional de 1998 a 2006 (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008). Embora o número de matrículas no ensino regular tenha crescido bastante no período (de 43 mil para 325 mil), o aumento nas classes e escolas especiais também foi significativo, alcançando 375 mil alunos no final do período, o que representava 15% a mais do que as matrículas no ensino regular. Assim, no período que antecedeu a PNEE/2008, a escola comum, como destaca Lodi (2013, p. 59), "ainda não se configurava como um espaço aberto a todos, aceitando a matrícula apenas daqueles alunos que pudessem integrar-se ao sistema regular de ensino".

Na tentativa de transferir matrículas de educandos das classes e escolas especiais para as classes comuns, a referida PNEE, baseada, entre outros documentos, na *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, realizada na Guatemala em 1999 (Decreto nº 3.956/2001), e na *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 (Decreto nº 6.949/09), reafirmou o direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando sem qualquer tipo de discriminação. Dessa forma, a aludida política estabeleceu a Educação Especial como uma modalidade que abrange todos os níveis e modalidades de ensino, oferecendo atendimento educacional especializado, recursos, serviços e orientações aos alunos aos quais se destina.

No que diz respeito à educação de surdos, a PNEE/2008*,* embora tenha feito referência à Lei nº 10.436/02 e ao Decreto nº 5.626/05, atribuiu à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva a responsabilidade pelos processos educacionais também desse grupo. No texto*,* a educação bilíngue é compreendida como o ingresso de estudantes surdos "no ensino regular" (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 10), prevendo-se

> o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 11)

De acordo com a análise de Lodi (2013, p. 55), a PNEE/2008 propôs uma mesma organização educacional para todos os alunos surdos ao prever o oferecimento de serviços de Tradutores e Intérpretes de Libras/língua portuguesa (TILSP) "para todos os níveis educacionais, sem diferenciação dos processos específicos relacionados ao período de desenvolvimento de linguagem em Libras pelos alunos", o que contrastava com as diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 5.626/05.

A contradição entre o Decreto, que afirmou a diferença linguística para a construção da igualdade educacional, e a PNEE/2008, que acabou por diluir a igualdade numa inclusão genérica, revela um conflito envolvendo os sentidos atribuídos à Libras**.** Enquanto o primeiro documento a reconheceu como uma língua plena de valor social, construída na interação viva dos coletivos surdos, o segundo tendeu a reinscrevê-la numa abordagem assimilacionista, nos termos de Candau (2008, p. 50). Nesse movimento, a língua de sinais foi deslocada de seu estatuto de língua de instrução e de pertencimento comunitário, passando a ocupar um lugar funcional e instrumental, compatível com a organização escolar existente, sem que tal estrutura fosse realmente transformada.

Em 2014, foi publicado o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (denominado a partir de então de *Relatório*), elaborado por representantes das comunidades surdas por meio de um Grupo de Trabalho designado pelo MEC[6]. Em contraposição valorativa à PNEE/2008, o *Relatório* assumiu posicionamento em defesa da EBS como modalidade própria e em prol do reconhecimento da diferença linguística dos surdos:

> A educação bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela educação especial, pois restringe-se às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo. Considerado como parte de uma comunidade linguístico cultural, o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda às distintas possibilidades de ser surdo. Em decorrência, surdos com deficiências além da surdez devem ser atendidos em atendimentos especializados organizados com base nos princípios da educação bilíngue oferecida em Libras e português escrito como segunda língua. (Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue, 2014, p. 6-7)

O enunciado problematizou a educação de surdos sob a ótica da Educação Especial, centrada na deficiência e na homogeneização desses sujeitos. Ademais, ao situar o estudante surdo como pertencente a uma comunidade linguístico-cultural, reivindicou o direito à diferença como condição para a construção de práticas educacionais que reconheçam as distintas formas de ser surdo.

O *Relatório* dialogou ainda, entre outros textos, com a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* de 2007 (aprovada no Brasil pelo Decreto Legislativo nº 186 de 2008 e pelo Decreto nº 6.949 de 2009), a qual não apenas reafirmou o direito de todas as pessoas com deficiência

[6] GT designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/Secadi, criado a partir de uma reivindicação da Feneis junto ao Ministério da Educação.

à educação comum, sem discriminação, como também reconheceu a singularidade cultural e linguística dos sujeitos surdos (Art. 30.4). Nesse sentido, previu a possibilidade de que esses sujeitos aprendam em espaço escolar onde a língua utilizada seja a mais adequada às suas necessidades (Art. 24.3, alíneas b e c). É relevante destacar que tal documento, por se tratar de uma convenção internacional que versa sobre direitos humanos e ter sido aprovado no Congresso Nacional, por meio de Decreto Legislativo, tem *status* equivalente ao de emenda constitucional[7]. Desse modo, embora o §2º do art. 210 da Constituição estabeleça que o ensino fundamental deva ser ministrado em língua portuguesa (excetuando apenas as comunidades indígenas, para as quais deve ser assegurada a utilização das suas línguas maternas), a ratificação qualificada dessa *Convenção* pelo Legislativo conferiu força equivalente à de norma constitucional, entre outros aspectos, à garantia de uma educação ministrada em língua adequada às especificidades linguísticas dos sujeitos surdos. Por isso, o Decreto nº 6.949/09 serviu de base para a argumentação de diversos movimentos surdos, como na Conferência Nacional de Educação (Conae) 2010 (Campello & Rezende, 2014) e na tramitação do PL nº 4.909/20, em defesa da educação bilíngue de surdos como uma modalidade própria de educação escolar.

O processo de construção do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, desde os debates na Conae até a tramitação do Projeto de Lei nº 8.035/2010, que viria a aprovar a Lei nº 13.005/14 (que institui o plano), foi marcado, no campo da educação de surdos, por acentuadas relações de conflito entre os discursos a favor da manutenção de escolas/classes comuns e a criação de escolas/classes bilíngues de surdos. Os movimentos surdos tiveram participação decisiva nesse momento, acompanhando de perto a tramitação do projeto no Congresso e reiterando (e detalhando) o lema da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*: "Nada sobre nós, surdos, sem nós, surdos" (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 2013, n.p.). Após intensa mobilização, a educação bilíngue de surdos foi inserida, pela primeira vez, no texto de um PNE, gerando novos debates sobre antigas questões envolvendo os campos da Educação Especial e da Educação Bilíngue de Surdos. Um exemplo foi a estratégia 4.7, cujo enunciado, ao mesmo tempo em que buscou assegurar a oferta de educação bilíngue (sendo a Libras a primeira língua e a Língua Portuguesa escrita, a segunda) aos estudantes surdos e com deficiência auditiva até dezessete anos, em escolas e classes bilíngues, abriu a oferta dessa educação também em escolas inclusivas (Lei nº 13.005, 2014). Cumpre registrar, ainda, que o oferecimento de uma educação bilíngue de surdos, como uma alternativa à matrícula de estudantes surdos em classes e/ou escolas comuns, também foi previsto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), nº 13.146/15.

Ocorre que, apesar de a estratégia 4.7 do PNE de 2014 garantir ao estudante surdo ou a seus responsáveis o direito de escolher a matrícula em escolas ou classes bilíngues de surdos ou em escolas inclusivas, as secretarias de educação têm priorizado a última opção. Isso se dá, entre outras questões, porque uma das formas de estímulo à matrícula de estudantes surdos (e de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) em salas comuns é o esquema de dupla matrícula do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para estudantes da rede regular que recebem atendimento educacional especializado. Esse esquema permite que estados, municípios e Distrito Federal contabilizem os estudantes surdos em duas matrículas, garantindo um repasse adicional desse fundo. Ademais, não se pode olvidar que, antes da Lei nº 14.191/21, o repasse de recursos à educação de surdos era gerido pelo setor da Educação Especial, que, por sua política, historicamente priorizou as classes comuns. Essa forma de repasse de recursos, com a matrícula compulsória de todos os estudantes na escola comum e a disponibilização de recursos adicionais para as matrículas

[7] Conforme previsto no §3º do art. 5º da Constituição Federal.

com AEE, tem contribuído para desestimular tanto a manutenção como a abertura de classes e escolas bilíngues de surdos, subordinando a criação e a preservação desses espaços à lógica financeira.

Esse movimento também se expressa nos discursos que defendem a matrícula e a escolarização de estudantes surdos em classes comuns. Neles, a educação em Libras, desenvolvida em escolas ou classes nas quais as interações entre professores e alunos e entre os próprios estudantes ocorrem prioritariamente em língua de sinais, é frequentemente significada como um retorno às antigas escolas ou classes especiais. A partir dessa valoração, tais propostas são associadas a práticas segregadas, sob o argumento de que restringiriam o convívio entre crianças surdas e ouvintes, considerado fundamental tanto para a socialização dos estudantes surdos quanto para a formação dos ouvintes, que teriam a possibilidade de estabelecer relações com surdos e de aprender a língua de sinais (Carvalho, 2000).

Outro argumento mobilizado refere-se a um equívoco conceitual acerca do que se compreende por Educação Bilíngue de Surdos. Com base na definição presente em documentos legais brasileiros, segundo a qual a Libras se constitui como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda (Brasil, 2014, 2015, 2021), sustenta-se, por vezes, que a presença de tradutores e intérpretes de Libras–Português em salas de aula comuns seria suficiente para garantir uma educação em Libras. Tal compreensão desconsidera que, nesses contextos, o processo educativo e pedagógico permanece estruturado a partir de referenciais pensados para estudantes ouvintes, sendo apenas linguisticamente mediado. A mediação linguística não deve ser confundida com a organização de um ensino concebido em Libras, que atende às especificidades sociolinguísticas dos estudantes surdos.

Conforme denunciou Rezende-Curione (2022), com base nos dados do INEP, esse cenário tem contribuído para uma elevada evasão escolar de alunos surdos matriculados na escola comum com a presença de TILSP. Tal evasão relaciona-se, entre outros elementos, à dinâmica das classes comuns, organizadas e planejadas a partir de referenciais voltados a estudantes ouvintes e que operam por meio da intermediação do TILSP, desconsiderando a centralidade da relação direta entre professor e estudante no processo de ensino e aprendizagem dos surdos. Nessa mesma direção, estudos que investigaram o desempenho escolar e as condições de escolarização de estudantes surdos têm apontado limites importantes desse modelo e indicado resultados mais favoráveis em contextos bilíngues. Vale citar, nesse sentido, a pesquisa de Capovilla e colaboradores, realizada nas diversas regiões do país, com 9.200 surdos, cujos dados apontaram que "a criança surda aprende mais e melhor em escolas bilíngues (...)" – nas quais a educação ocorre por meio da Libras – do que em classes/escolas comuns (Capovilla, 2024, p. 460).

Em 2019, em um cenário de ultraneoliberalismo (Fontes, 2020) e conservadorismo, o então presidente Jair Bolsonaro reformulou o MEC. A reforma extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), responsável por políticas de inclusão, e criou a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas. Essa última passou a contar com três diretorias, incluindo a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs), concretizando, assim, uma demanda histórica dos coletivos surdos, já registrada no *Relatório* de 2014.

Na esteira dos ataques aos direitos sociais, aquele governo, no ano de 2020, editou o Decreto nº 10.502, que pretendia instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, em substituição à PNEE/2008. Em síntese, a (velha) nova política tinha como desiderato (re)estabelecer dois caminhos para o desenvolvimento dessa modalidade educacional: as escolas comuns inclusivas e as escolas especializadas. A publicação do documento gerou forte reação de movimentos sociais, que pressionaram o Congresso com Projetos de Decreto Legislativo para sustar seus efeitos. Além disso, no mesmo ano de 2020, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) apresentou ao Supremo Tribunal Federal (STF) Ação Direta de

Inconstitucionalidade (ADI). Mas mesmo antes de a ADI transitar em julgado no STF[8], o presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou o documento, no ato de sua posse em 2023, por meio do Decreto nº 11.370.

Considerando o escopo deste artigo, faz-se necessário aqui um destaque. A Feneis divulgou a *Nota de apoio e esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial*, na qual destacou o acolhimento de demandas das comunidades surdas pela PNEE/2020 (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 2020). Diante da participação dessa entidade, bem como da Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), as quais, na condição de *amicus curiae*, sustentaram a manutenção das garantias previstas no Decreto nº 10.502/20 *relativas, especificamente, à Educação Bilíngue de Surdos*, o Ministro Roberto Barroso (2020) emitiu voto em separado à decisão liminar do relator para suspender a eficácia do Decreto, indicando a possibilidade de revisitar a matéria relativa à educação de surdos, dada a especificidade linguística desse público. Esse voto registra, no âmbito do Supremo Tribunal Federal, o reconhecimento da especificidade das reivindicações relativas à Educação Bilíngue de Surdos.

Nesse contexto, a minuta de um projeto de lei, visando a alterar a LDBEN para dispor sobre a EBS, foi elaborada por um Grupo de Trabalho instituído pela Feneis, composto por pesquisadores e doutores da área de Educação de Surdos e da Linguística. Em seguida, foi encaminhada a parlamentares por meio da Diretoria de Políticas Educacionais da Feneis (Rezende-Curione, 2022). Acolhida pelo senador Flávio Arns, a proposta foi apresentada como PL nº 4.909/2020 (Projeto de Lei nº 4.909, 2020), que passou por intensas negociações com parlamentares e por debates no âmbito do Congresso Nacional, recebendo apoio por meio de diversas cartas[9] de instituições e mobilizações nas redes sociais. Nesse processo, o projeto também foi contestado por entidades defensoras da educação inclusiva e por surdos oralizados. Após uma rápida tramitação, o PL foi aprovado pelo Congresso e sancionado pelo então presidente, resultando na Lei nº 14.191, de agosto de 2021.

Os motivos para a criação da educação bilíngue de surdos como uma modalidade própria, conforme a justificativa no final do PL (Projeto de Lei nº 4.909, 2020), foram:

> a) a língua acessível para os surdos é a língua de sinais; b) a primeira língua adquirida pelos estudantes surdos é, grande parte das vezes, a língua de sinais; c) os surdos têm questões linguísticas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, enquanto estudantes com outras deficiências não têm outra língua; d) há equivalência entre o ensino de surdos e o ensino de indígenas e outras comunidades específicas, tendo em vista as especificidades linguísticas desses grupos. (Projeto de Lei nº 4.909, 2020, p. 4)

No excerto, defende-se que a educação dos surdos deva seguir a mesma lógica aplicada aos povos indígenas, que têm o direito à educação ministrada em sua língua materna por professores indígenas em escolas indígenas. Nesse sentido, se as "especificidades educacionais" dos surdos equivalem às dos indígenas, no que se refere ao direito de aprendizado em outras línguas, conforme estabelecido na Constituição e na *Convenção*, por que os indígenas não integram o público da Educação Especial? Essa questão foi aprofundada por Rezende-Curione (2022) em seu artigo *"Escola bilíngue de surdos: comunidade linguística ou comunidade segregada?"*, no qual ela esclarece que a luta dos movimentos surdos em relação ao PL consiste na afirmação de "espaços escolares com real aprendizado e que possam constituir comunidades linguísticas para as crianças surdas" (p. 102).

---

[8] A ADI transitou em julgado em março de 2023.

[9] As diversas cartas de apoio institucionais estão disponíveis no seguinte link: www.feneis.org.br/ldb.

Destaca-se ainda que, no debate no Senado sobre o PL[10], uma pesquisadora e professora da educação de surdos enfatizou que este projeto legislativo não foi uma iniciativa do governo vigente à época; trata-se de uma luta histórica, de mobilizações da comunidade surda, que tem a Feneis como protagonista. A esse respeito, cumpre registrar, por exemplo, as conquistas legais já citadas bem como os inúmeros projetos de lei[11] cujas ementas indicavam como propósito alterações no texto da LDBEN a fim de tratar, de modo específico, da educação de surdos.

Após um longo processo de articulação entre a Feneis, representantes e demais apoiadores, o projeto teve tramitação acelerada, sendo aprovado nas duas Casas do Congresso Nacional em seis meses e, posteriormente, sancionado sem vetos pelo Presidente da República, em 3 de agosto de 2021. Conforme lembram Machado e Serra (2022), nessa época já existia a Dipebs[12], com a participação de surdos e outros membros das comunidades surdas, como professores, pesquisadores e intérpretes, que ocupavam funções e cargos no governo, o que pode ter facilitado a rápida aprovação do projeto. Assim, a Lei nº 14.191/2021, decorrente do PL nº 4.909/20, passou a reconhecer a educação bilíngue de surdos como uma modalidade própria na LDBEN (Lei nº 14.191, 2021), o que é considerado uma conquista das comunidades surdas.

Considerando essa contextualização, o tópico a seguir será voltado à compreensão dos sentidos da educação *em* Libras nesse documento, que, como tal, faz parte de uma realidade social e integra uma cadeia ininterrupta de outros enunciados (Volóchinov, 2021), alguns deles debatidos até o momento.

A Educação *em* Libras na Lei nº 14.191/21: Buscando Compreender seus Sentidos

Após a breve contextualização histórica que levou à elaboração do PL nº 4.909/20, este trabalho se propõe a analisar a Lei nº 14.191/21, buscando compreender os sentidos atribuídos à educação *em* Libras presentes nesse documento. A intenção aqui não é tratar esse documento legal como um material discursivo abstrato, alheio à realidade social e às relações discursivas que o tensionam, pois, ao "separar o enunciado do solo real que o nutre, perdemos a chave tanto da forma quanto do sentido" (Bakhtin, 2015, p. 128). A proposta é a de compreendê-lo a partir de uma perspectiva dialógica, fundamentada no pensamento do Círculo de Bakhtin. Segundo esse referencial, é fundante situar o contexto de produção, circulação e recepção, tecendo relações com enunciados anteriores e considerando aqueles que o enunciado em tela irá gerar, em contrapalavra.

A Lei nº 14.191/21, como um enunciado, constitui-se, pois, por um heterodiscurso concreto, ou seja, um entrelaçamento de horizontes e discursos sociais, uma diversidade de vozes sociais e de interlocutores imanentes, que atuam no interior do próprio texto (Amorim, 2001), cada qual com

---

[10] 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 56ª Legislatura. Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Educação Bilíngue de Surdos). Brasília: Senado Federal, 12 jul. 2021. Disponível em: https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/62135. Acesso em: maio 2025.

[11] Projetos de Lei: 1.645/99, 5.445/01, 6.706/06, 2.487/07, 2.040/11, 2.391/11, 3.993/12, 185/15, 1.690/15, 2.183/15 e 3.738/15.

[12] Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs), criada em 2019 pelo Decreto nº 9.665, artigo 35, em resposta a uma demanda consolidada em 2013 no Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Esse grupo resultou na elaboração do *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* (Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue, 2014) e contou com a participação de diversas pesquisadoras e militantes surdas. Atualmente, a Dipebs está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), no âmbito do MEC.

suas posições axiológicas, criando entre si relações de concordância ou oposição, apoio ou rejeição, num contínuo diálogo entre discursos.

A partir dessas premissas, a inserção da modalidade Educação Bilíngue de Surdos na LDBEN representou um avanço jurídico no reconhecimento do direito à educação para crianças e adolescentes surdos. Independentemente do conceito de "bilíngue" na materialidade da Lei nº 14.191/21, o importante é afirmar que não cabe mais à Educação Especial ser responsável pela educação de surdos, especialmente no que diz respeito ao direito linguístico. A responsabilidade pela educação dos surdos deve ser atribuída ao âmbito da educação, que se dedica à construção do conhecimento sobre a vida e a ciência, ao "preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho" (Lei nº 9.394, 1996, Art. 2º).

Entre as alterações promovidas pela Lei nº 14.191/21 na LDBEN, destaca-se, entre os princípios da educação nacional, o "respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas [*sic*] e com deficiência auditiva" (Lei nº 14.191, 2021, Art. 3º, XIV). A introdução desse princípio na LDBEN é significativa por reconhecer, no âmbito da educação nacional, dimensões linguísticas, culturais e identitárias que, historicamente, integram as reivindicações dos coletivos surdos.

Em relação ao conceito da nova modalidade, o *caput* do art. 60-A define:

> Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em 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 [...]. (Lei nº 14.191, 2021)

O enunciado reafirma o reconhecimento da Libras como "primeira língua" (L1), conforme disposto no inciso IV do art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão e na estratégia 4.7 do PNE, ao mesmo tempo que define o português escrito como "segunda língua" (L2). Essa formulação marca, no texto legal, uma distinção funcional entre as duas línguas na educação de surdos, porém não explicita a relação entre elas, considerando que "ambas têm a mesma hierarquia, em termos de estatuto linguístico, mas diferem no valor funcional que seus falantes lhes conferem" (Peluso & Lodi, 2023, p. 41, tradução nossa), nem define a Libras como "língua de instrução", principal pleito dos pesquisadores surdos para que ela seja a língua enunciada entre professores e estudantes surdos, conforme expresso na Carta Aberta de Doutores Surdos aos senadores (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 2021) em prol do PL nº 4.909/2020. Assim, embora "primeira língua" sugira a Libras como língua de referência dos surdos, não garante que ela seja efetivamente a língua de interação entre professores e alunos e aquela a partir da qual se constroem os processos educacionais.

O discurso L1/L2 surgiu, no âmbito jurídico, com o Decreto nº 5.626/05, em resposta às forças centrípetas tanto da língua de prestígio quanto da afirmação da igualdade entre os seres humanos. É fato que os movimentos surdos, no final do século passado (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, 1993, 1999), passaram a hierarquizar as línguas, ao designarem a Libras como primeira língua e, portanto, como língua de instrução nos espaços escolares, com base na evidência das *diferenças* na apropriação/aprendizagem entre Libras e o português escrito. Tal discurso, enunciado pelos defensores dos direitos linguísticos dos surdos nos espaços escolares, constituía uma tentativa de superar a antiga concepção bimodal que exigia o ensino do português (oral) com o suporte de sinais.

No entanto, desconsiderando a história de luta que tal discurso carrega, L1/L2 passou também a compor os enunciados dos adeptos da educação dita inclusiva, que o utilizam na defesa de

que "por meio de TILSP nas salas de aula, crianças surdas, que nunca tiveram interações verbais em Libras, (...) [pudessem] 'aprender Libras' e a língua portuguesa, como forma de se assegurar o 'bilíngue' almejado" (Lodi, 2021, p. 322). Assim, a centralidade dada à Libras (L1) pretendida acabou se invertendo: na prática, o português tornou-se a língua de instrução, enquanto a Libras ficou restrita à interação entre o TILSP e o estudante surdo, sendo a presença desse profissional uma estratégia para minimizar ou apagar a diferença linguística entre surdos e ouvintes, integrando o surdo à lógica homogeneizadora da escola. Além disso, como a Libras e o português oral são de modalidades enunciativas diferentes, supõe-se que seria possível enunciar duas línguas ao mesmo tempo e, com isso, práticas de ensino que utilizam sinais (e não a Libras!) e que submetem a Libras aos sentidos pretendidos em língua portuguesa, também em contexto de interpretação, passaram a ser realizadas no interior da escola, descaracterizando, desse modo e uma vez mais, a Libras como língua.

Essa lógica que reduz a educação bilíngue de surdos à simples coexistência de duas línguas na sala de aula (com mediação de intérpretes) contrasta com as escolas bilíngues português/inglês e/ou indígenas, onde cada língua é enunciada diretamente na relação entre professores e estudantes, modelo que é o único reconhecido juridicamente para as escolas bilíngues de línguas orais, já que suas legislações não preveem a mediação por intérpretes.

Em relação à equivalência entre o ensino de surdos e o de indígenas apresentada no PL nº 4.909/20 como uma das justificativas para a instituição da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade específica e para o reconhecimento da Libras como língua de instrução, ela foi também mantida na Lei nº 14.191/21, a partir do acréscimo dos artigos 78-A e 79-C às Disposições Gerais (Título VIII) da LDBEN, redigidos de maneira semelhante aos artigos 78 e 79, que tratam da educação voltada às comunidades indígenas. O artigo 78-A estabelece que a educação escolar para os surdos deve ser bilíngue e intercultural e que deve ter como objetivos "(...) a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura", bem como "(...) o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas" (Lei nº 14.191, 2021).

No entanto, embora a Lei reconheça dimensões históricas, identitárias, linguísticas e culturais que particularizam a educação de surdos, não se explicita, em sua redação, uma posição axiológica clara quanto ao uso da língua de sinais no espaço escolar, conforme discutido anteriormente. Não se pode deixar de dizer que o § 3º do Art. 32 da LDBEN determina que o ensino fundamental deve ser ministrado em língua portuguesa, tendo como exceção *somente* o caso das comunidades indígenas, para as quais é assegurado o direito à utilização de suas línguas maternas. Embora tal disposição legal seja coerente com a Constituição Federal (art. 210, §2º), torna-se importante lembrar que a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cujas disposições, como visto antes, têm *status* equivalente ao de emenda constitucional, criou base jurídica para que a educação de pessoas surdas seja ministrada na língua mais adequada a esses sujeitos. Porém, o referido § 3º do Art. 32 da LDBEN não foi alterado para incluir o direito dos surdos à educação *em* Libras, como anteriormente apontado.

Observa-se, assim, que, enquanto na educação indígena há a afirmação e a valorização do acesso dos povos indígenas à educação em sua língua materna, na educação de surdos, os discursos que posicionam a Libras como L1 e o português escrito como L2 permanecem em constante tensão quanto ao lugar da língua de enunciação na escolarização dos estudantes surdos, especialmente na relação direta com os professores: vozes que valoram o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária dos surdos na educação disputam, discursivamente, com aquelas que se apresentam em favor da presença de duas línguas no processo de escolarização de surdos, não se distanciando muito da perspectiva de ensino bimodal.

Peluso (2022), ao refletir sobre a tensão da L1/L2 na educação de surdos e o processo de letramento, acrescenta, ainda, a presença, nesses discursos, de uma ideologia escriturocêntrica,

sobretudo nos anos iniciais de escolarização. Nesse período escolar, conforme percebe o autor, há uma preocupação excessiva com a organização de um currículo linguístico que prioriza o ensino da escrita, com a intenção de fazer com que os surdos leiam e escrevam de maneira semelhante aos estudantes ouvintes. Nesse contexto, como a língua de sinais é frequentemente associada às práticas conversacionais e voltada para a comunicação face a face, o português é tratado como a língua das práticas letradas, sendo a escrita vista como a única forma de produzir textos que façam parte da cultura letrada. Assim, o ensino do português escrito se torna o principal objetivo do letramento, e a Libras acaba sendo empregada apenas como uma ferramenta didática e compensatória, o que caracteriza os estudantes surdos como deficientes, em vez de reconhecê-los como usuários de uma língua minoritária.

Outra marca que insere os surdos nos discursos da deficiência e que parece ter se apresentado como uma contrapalavra à modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na LDBEN, distorcendo a valoração da língua de sinais, refere-se ao oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). De acordo com o discurso da PNEE/2008, o uso da língua de sinais na relação direta entre docente e estudante nas escolas comuns é previsto apenas nos espaços do AEE. Essa estratégia educacional, dita inclusiva, tem sido amplamente criticada pelos movimentos surdos, bem como pelos pesquisadores da educação de surdos, por reforçar a lógica de que os surdos devem aprender em português por dever (aulas planejadas para ouvintes em classe comum) e em Libras por concessão (por meio do trabalho dos TILSP e do oferecimento de AEE de Libras). Conhecer sinais isolados não significa falar uma língua, assim como saber algumas palavras em inglês não torna alguém bilíngue. Da mesma forma, acolher crianças surdas em uma escola em que essa língua não é vivenciada não representa, de fato, uma educação de direito. Nesse sentido, parece que, quando se fala em educação bilíngue de surdos, na realidade, se está falando de um ensino de língua ainda ancorado em um currículo do passado.

Sobre isso, o *Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue* advertiu que a educação bilíngue de surdos deveria garantir a oferta de educação em tempo integral, enquanto o AEE deveria ser destinado a estudantes "surdocegos, surdos autistas, surdos com deficiência visual, deficiência intelectual, com síndromes diversas ou com outras singularidades" (Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue, 2014, p. 6). A distinção estabelecida no documento é importante: o acesso dos estudantes surdos à educação em Libras não constitui atendimento educacional especializado, mas integra a própria organização de sua escolarização. O AEE, por sua vez, destina-se a complementar ou suplementar a formação dos estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, inclusive quando essas se fazem presentes entre estudantes surdos. Nesse sentido, a demanda das crianças surdas por interações diretamente em língua de sinais e pela vivência dessa língua no cotidiano escolar não deve ser compreendida como uma necessidade educacional específica a ser atendida de forma complementar, mas como um direito linguístico e humano a ser garantido desde os primeiros anos de escolarização, conforme preconiza a *Convenção*.

No entanto, o discurso do AEE para surdos, presente no documento da PNEE/2008, parece ecoar na Lei nº 14.191/21 ao assegurar seu oferecimento *quando necessário*, para atendimento das especificidades linguísticas dos estudantes surdos, nesse caso, sem deficiência (Lei nº 14.191, 2021). Nota-se, portanto, no referido enunciado, um posicionamento distinto da proposta apresentada no *Relatório*. Além disso, por não haver explicitação do que se entende por atendimento das especificidades linguísticas dos estudantes surdos por meio do AEE, esse enunciado abre margem para a compreensão de que o espaço do atendimento especializado possa ser destinado ao ensino de sinais, descaracterizando novamente a educação pensada a partir da Libras. Tal compreensão contradiz a defesa da educação bilíngue conforme materializada no *caput* do Art. 60-A, ao negligenciar a possibilidade de desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelas crianças, processo possível unicamente por meio de interações reais com outros pares surdos e/ou surdos adultos que

enunciam nessa língua, nos diferentes contextos escolares, como sala de aula, cantina, teatro, biblioteca, laboratórios, parquinho e corredores.

Observa-se ainda no *caput* do Art. 60-A a seguinte definição do público destinatário da Educação Bilíngue de Surdos: "educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou *com outras deficiências associadas*" (Lei nº 14.191, 2021, grifos nossos). Uma vez mais torna-se possível notar aqui a presença de vozes sociais conflitantes: aquelas que compreendem os surdos a partir da sua singularidade linguística, ou seja, como aqueles que enunciam em Libras, aqui chamados de sinalizantes, e outras que os incluem novamente no campo da deficiência, pois, ao tratá-los como surdos "com outras deficiências associadas", o enunciado sugere que a condição surda seja *também* uma deficiência. Tal perspectiva carrega em si um sentido que reflete e reforça uma perspectiva social, profundamente enraizada, por meio da qual os sujeitos surdos continuam sendo concebidos como deficientes sob a ótica da normalização.

Outro aspecto, não menos importante, diz respeito aos possíveis espaços onde pode acontecer a educação de surdos em Libras. Conforme o *caput* do art. 60-A, a legislação estabelece que a educação bilíngue de surdos pode ser desenvolvida em diferentes contextos, tais como "escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos" (Lei nº 14.191, 2021). A análise desse enunciado indica, novamente, vozes sociais tanto daqueles que defendem uma educação em escolas e/ou classes específicas para surdos quanto daqueles que advogam pela matrícula de surdos em salas de aula comuns de ouvintes, uma vez que a legislação prevê a possibilidade de desenvolvimento da referida modalidade também em "escolas comuns". Embora isso não seja explicitado pelo texto legal, a menção às "escolas comuns", em contraste com as "classes bilíngues de surdos" previstas no mesmo enunciado, permite compreender que se faz referência à escolarização de estudantes surdos em salas de aula comuns juntamente com estudantes ouvintes. Com isso, permanece inscrita no texto legal a tensão que historicamente perpassa as discussões sobre a educação de surdos, materializada nos diferentes sentidos atribuídos à organização de sua escolarização.

Desse modo, a possibilidade de escolarização de estudantes surdos em salas comuns com estudantes ouvintes, mediada por TILSP, permanece aberta na legislação, o que pode levar as secretarias municipais e estaduais de educação a optar por esse *locus* formativo, devido à facilidade de integrar os estudantes surdos em um sistema educacional já estruturado por meio da contratação de TILSP e de professores de AEE de Libras/português, sem a necessidade de criar novos espaços para que os processos educacionais dos surdos ocorram em Libras, como se esperaria nas classes/escolas bilíngues.

Diante desse complexo embate de vozes, a Lei nº 14.191/21 se constitui como um enunciado atravessado por tensões axiológicas e contrapalavras, revelando tanto movimentos de responsividade à luta histórica dos surdos quanto resquícios de discursos que tendem à normalização. O horizonte que se desenha é, por certo, aberto e inacabado, exigindo responsividade ativa da coletividade surda e dos sujeitos implicados na educação dos educandos surdos.

Considerações Finais

A análise da Lei nº 14.191/21 denota não apenas a tensão entre igualdade e diferença em seus enunciados, mas também indica que o discurso é constituído por múltiplas vozes, muitas das quais parecem revelar o avesso dos discursos em prol do direito linguístico/educacional dos surdos. Como se sabe, o sujeito discursivo não é único, mas múltiplo e permeado por horizontes ideológico-conceituais variados.

Analisou-se como o discurso oficial, concretizado na lei, lida com a presença da língua de sinais na educação de surdos. Nele, ecoam vozes em disputa: umas que vão ao encontro do reconhecimento do direito linguístico, outras que mantêm abertos sentidos que permitem compreender a língua de sinais como uma ferramenta na educação de surdos. Longe de ser neutra, a referida lei carrega as marcas do conflito: ora reafirma, ora tensiona as demandas da comunidade surda, indicando que a disputa pelo sentido da educação bilíngue ultrapassa os limites da escola e espelha lutas sociais mais amplas. Trata-se, a rigor, de um embate anterior a esse texto legal, que faz parte de uma discussão em larga escala, em que discursos precedentes permeiam sua produção e suas repercussões se projetam para o futuro, suscitando novas respostas e interpretações.

Assim, em relação ao tensionamento entre a Educação Bilíngue de Surdos e a Educação Especial, observa-se que, embora a lei reconheça como modalidades distintas, os discursos em circulação no documento revelam a permanência de sentidos que podem levar à diluição das especificidades da EBS. Ao discutir o direito dos surdos à educação *em* Libras (seja como língua de instrução ou como primeira língua), o foco parece recair na aprendizagem da Libras (de modo semelhante ao ensino de uma língua estrangeira em escolas de idiomas), em vez de enfatizar o direito ao conhecimento científico.

Para Freire (2013), além da dimensão política (leitura de mundo), a educação envolve a dimensão gnosiológica, que supõe leitura dos conceitos, das teorias, das ciências, enfim, dos saberes historicamente formulados. No que se refere à educação de surdos, para que esses sujeitos tenham acesso a essas duas dimensões educativas, é fundamental que ocorram interações reais, concretas e situadas em Libras com outros sinalizantes, sobretudo com os adultos, que podem lhes apresentar o mundo e reconhecê-los como aprendizes com o direito e a liberdade de pensar, questionar, solucionar problemas e, sobretudo, aprender.

Mesmo após quase trinta anos, parece que o discurso da deficiência, que pressupõe que surdos necessitam de Libras como suporte para a aprendizagem da língua majoritária, ainda encontra espaço nos enunciados da lei que trata da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, estando presente sob diferentes roupagens. Com isso, torna-se necessário que as palavras "educação bilíngue", "L1/L2" e "AEE de Libras", enunciadas de forma recorrente, sejam estranhadas e questionadas, para que possamos refletir sobre aquilo que está sendo discutido. Caso contrário, corre-se o risco de engessar o discurso e restringir a abertura de debates conceituais, enfraquecendo os próprios movimentos sociais protagonizados por sujeitos surdos e suas reivindicações, que acabam absorvidas por discursos que não os beneficiam.

Por fim, a efetivação da Lei nº 14.191/21 enfrenta um desafio estrutural: em muitos municípios, o número de estudantes surdos matriculados é insuficiente para a organização de classes ou escolas bilíngues. Isso reforça a necessidade de um mapeamento sistemático da população surda, capaz de orientar políticas territorializadas e arranjos educacionais compatíveis com diferentes contextos, sem perder de vista a garantia do direito linguístico. Não há dúvidas de que não existe um modelo único de organização educacional para surdos, seja em classes bilíngues, escolas de surdos ou classes mistas (com ouvintes e surdos), mas o princípio básico a ser considerado é a garantia da educação *em* Libras, como direito dos estudantes surdos. A partir desse direito, devem-se avaliar as diferentes propostas. Reitera-se que, quando se fala de educação bilíngue, não se trata apenas de espaço físico, mas, acima de tudo, da garantia de princípios fundamentais da educação que precisam ser assegurados.

Nesse sentido, compreendemos que a efetivação do princípio da igualdade, articulada ao reconhecimento das diferenças, pressupõe, entre outros elementos, a formulação de políticas educacionais que assumam a Libras como eixo central do processo pedagógico, criando condições para que as pessoas surdas possam produzir sentidos e se apropriar criticamente do conhecimento científico, em consonância com os direitos humanos.

Referências

Amorim, M. (2001). *O pesquisador e seu outro*: *Bakhtin nas Ciências Humanas*. Musa Editora.

Bakhtin, M. (2015). *Teoria do romance I:* a estilística. *Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra*. Editora 34.

Barroso, R. (2020, 18 de dezembro). *Voto no Referendo da Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade*. [ADI n. 6590]. https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507.

Brait, B. (2006). Análise e teoria do discurso. In B. Brait (Org.), *Bakhtin*: *Outros conceitos-chave* (pp. 9-31). Contexto.

Bittar-Godinho, J. de S., & Lima, J. P. R. de. (2023). Fundações corporativas: A privatização da educação e as estratégias de legitimidade política via responsabilidade social corporativa. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, *31*(27), 1-28. https://doi.org/10.14507/epaa.31.7111

Brito, F. B. (2013). *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133156/pt-br.php.

Campello, A. R., & Rezende, P. L. F. (2014). Em defesa da escola bilíngue para surdos: A história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, (Edição Especial 2), 71-92. https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229

Candau, V. M. F. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: Tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação, 13*(37), 45-56. https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005

Capovilla, F. C. (2024). Como fazer avaliação sistemática e compreensiva do desenvolvimento da linguagem do escolar surdo brasileiro. *Revista Psicopedagogia, 41(*126), 444–488. https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240039

Carvalho, R. E. (2000). *Removendo barreiras para a aprendizagem: Educação inclusiva.* Artes Médicas.

Coelho, E. (2012). *Uma esquerda para o capital: O transformismo dos grupos dirigentes do PT (1979-1998*). Xamã.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1988). Brasília, DF: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

Decreto nº 12.686 (2025, 20 de outubro). Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República. https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.686-de-20-de-outubro-de-2025-663689628

Decreto nº 10.502 (2020, 30 de setembro). Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm.

Decreto nº 7.611 (2011, 17 de novembro). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

Decreto nº 6.949 (2009, 25 de agosto). Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Legislação Federal. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 26 ago. 2009. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

Decreto Legislativo nº 186 (2008). Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de

2007. Brasília, DF: Senado Federal. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm.

Decreto nº 5.626 (2005, 22 de dezembro). 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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

Decreto nº 3.956 (2001, 8 de outubro). Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. (1999). *A educação que nós surdos queremos!* Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos. https://issuu.com/feneisbr/docs/documento_a_educa__o_que_n_s_surdos.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. (2013). *Nota Oficial: Educação de Surdos na Meta 4 do PNE*. https://blog.feneis.org.br/nota-meta-4-do-pne.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. (2021). *Carta aberta de doutores(as) surdos(as) aos senadores e senadoras em defesa do PL nº 4.909/2020 sobre a inserção da Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na LDB*. https://feneis.org.br/ldb/.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. (2020). *Nota de apoio e esclarecimento sobre o Decreto da Política Nacional de Educação Especial*. https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/feneis.pdf.

Fontes, V. (2020). Prefácio na tragédia da pandemia. In M. I. S Bravo, M. C. Matos & S. M. Freire (Orgs.), *Políticas sociais e ultraneoliberalismo* (pp. 11-18). Navegando Publicações. https://doi.org/10.29388/978-65-86678-20-8-0-f.11-18

Freire, P. (2013). *Extensão ou comunicação?* Paz e Terra.

Garcia, R. M. C. (2017). Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In R. M. C. Garcia (Org.), *Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI* (pp. 19-66). UFSC-CED-NUP. https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf.

Karnopp, L., Klein, M., & Lunardi-Lazzarin, M. L. (org.). (2011). *Cultura surda na contemporaneidade: Negociações, intercorrências e provocações*. ULBRA.

Ladd, P. (2013). *Em busca da surdidade 1*: C*olonização dos surdos*. Surd'Universo.

Lei nº 14.191 (2021, 3 de agosto). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm.

Lei nº 13.005 (2014, 25 de junho). Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.

Lei nº 10.436 (2002, 24 de abril). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm.

Lei nº 9.394 (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

Lodi, A. C. B. (2021). Educação em língua brasileira de sinais: Um direito dos surdos a ser assegurado. Dossiê educação em direitos humanos e diversidades: Aspectos da linguagem. *Cadernos de Linguagem e Sociedade, 22*(2), 316–330. https://doi.org/10.26512/les.v22i2.40916

Lodi, A. C. B. (2017). *Educação bilíngue para surdos*: *Reflexões a partir da perspectiva de Mikhail Bakhtin* [Tese de livre-docência, Universidade de São Paulo].

Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 49–63. https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004

Machado, E. E., & Serra, E. (2022). Educação de surdos e iniciativas governamentais no pós-golpe (2016): Contribuições ao debate. In A. L. Sousa, H. P. Anjos, & R. M. Silva (orgs.), *Políticas educacionais e diferenças*: *Diálogos interdisciplinares* (pp. 191–218). Editora da UFRR.

Martins, A. S. (2009). *A direita para o social: A educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo*. UFJF.

Martins, V. R. O., & Lacerda, C. B. F. (2016). Educação inclusiva bilíngue para surdos: Problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. *Revista de Educação. PUC-Campinas*, *21*(2), 163-178. https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a3277

Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, *11*(33), 387-405. https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002

Mészáros, I. (2000). A crise estrutural do capital. *Outubro Revista, 4*, 7-15. https://www.marxists.org/portugues/meszaros/1998/02/40.pdf.

Müller, J. I., Stürmer, I. E., Karnopp, L. B., & Thoma, A. S. (2013). Educação Bilíngue para Surdos: Interlocução entre políticas linguísticas e educacionais. *Nonada – Letras em Revista*, *2*(21), 1-15. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512451671022.

Navegantes, E., Kelman, C., & Ivenicki, A. (2016). Perspectivas multiculturais na educação de surdos. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, *24*(76), 1-16. https://doi.org/10.14507/epaa.24.2237

Peluso, L. (2022). La educación de los sordos y la inclusión. *Revista Educação Especial*, *35*, 1-19. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71357/51497.

Peluso, L., & Lodi, A. C. B. (2023). Educación de los sordos: Desde la normalización al plurilingüismo. *Linguagem & Ensino*, *26*(1), 36–51. https://doi.org/10.15210/rle.v26i1.6802

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**.** (2008). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf.

Projeto de Lei nº 4.909 (2020). Altera a Lei nº 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. https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8898907&ts=1717789128229&disposition=inline.

Quadros, R. M. de (Org.) (2006). *Estudos surdos I.* Arara Azul.

Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – *Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa do Grupo de Trabalho* (2014), designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização e Diversidade. http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=56513.

Rezende-Curione, P. L. F. (2022). Escola bilíngue de surdos: Comunidade linguística ou comunidade segregada? *Revista Espaço*, *57*, 101-111. https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1727/1664.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca*. http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1990). Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia. http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf.

Volóchinov, V. (2021). *Marxismo e filosofia da linguagem*: *Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (3a ed.). Editora 34.

Sobre as Autoras

Raissa Siqueira Tostes
Universidade Federal de São Carlos
raissa.tostes@ufscar.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0594-6164
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, Mestre em Ed. Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e graduada em Psicologia pela Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP). Atualmente é prof. adjunta na UFSCar, atuando no curso de bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa (TILSP).

Erica Esch Machado
Instituto Nacional de Educação de Surdos
ericamachado@ines.gov.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3229-7251
Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e pós-doutora pela Universidade de São Paulo (USP - Ribeirão Preto). Professora do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Ana Claudia Balieiro Lodi
Universidade de São Paulo
analodi@ffclrp.usp.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7106-172X
Livre-docente em Educação pela Universidade de São Paulo e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professora Associada II, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo e nos cursos de licenciatura e de Fonoaudiologia do *campus* da USP em Ribeirão Preto.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 34 Número 94 3 de novembro 2026 ISSN 1068-2341

Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído, e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoría original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), Directory of Open Access Journals, EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam

Para erros e sugestões, entre em contato com ssmcb@asu.edu