



Parâmetros conceituais e legais da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil¹

Conceptual and Legal Parameters of Bilingual Education for Deaf People in Brazil

Edson Pinheiro Wanzeler
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Manaus-Brasil

Resumo

O presente texto tem por objetivo *compreender a evolução da educação bilíngue de surdos no Brasil, a partir das políticas públicas relacionadas a essa modalidade de educação escolar, entre os anos de 1988 e 2021*. Para isso, o estudo, de abordagem qualitativa, constitui-se como uma pesquisa documental que percorre a sutil compreensão das filosofias e métodos utilizados para educar as pessoas surdas até a consolidação de uma legislação específica para uma educação em Libras e em Língua Portuguesa, na modalidade escrita, no Brasil. O estudo aponta para reflexões acerca da necessidade de efetivação dessas políticas por meio da reorganização social e estrutural das instituições de ensino que atendem a esse público.

Palavras-chave: Educação bilíngue de surdos; Políticas socioeducacionais; Práticas educacionais.

Abstract

This paper aims to *comprehend the development of bilingual education for deaf students in Brazil, based on public policies related to this educational modality, between 1988 and 2021*. The study, with a qualitative approach, is structured as a documentary research that traces the nuanced understanding of the philosophies and methods employed in the education of deaf individuals up to the consolidation of specific legislation for education in Brazilian Sign Language (Libras) and Portuguese in its written form, in Brazil. The study highlights reflections on the need to implement these policies through the social and structural reorganization of educational institutions that serve this public.

Keywords: Bilingual education for the deaf; Socio-educational policies; Educational practices.

Considerações iniciais

Entre os diversos temas abordados em pesquisas acadêmico-científicas ultimamente, a temática direcionada à educação de estudantes surdos, tem ganhado espaço e reflexões, principalmente em estudos de caráter qualitativo, os quais geralmente discutem políticas públicas, formação de professores, metodologias e práticas direcionadas a esse público (Baptista, 2019; Franco et al., 2023).

Esse movimento acadêmico tem ganhado força principalmente a partir da promulgação de políticas públicas, em resposta aos movimentos sociais que buscam a equidade social e a qualidade na educação de qualquer pessoa. Nesta perspectiva, as pesquisas com foco na *Educação Bilíngue de Surdos* se fazem presentes nesse conjunto de propostas que contemplam a ampliação e efetivação do direito à educação.

Nesse ensejo, muitos discursos teóricos (clínicos e antropológicos) e políticos sobre a surdez e a pessoa surda se construíram ao longo da história e, de certo modo, se reconstroem a cada geração instituída na sociedade, assim como os processos educacionais para esse público, em especial a partir dos contextos sociopolíticos que cada grupo social participa (Goldfeld, 2002; Sales; Penteado; Wanzeler, 2015).

Posto isto, o presente texto tem por objetivo compreender a evolução da *Educação Bilíngue de Surdos* no Brasil, a partir das políticas públicas relacionadas a essa modalidade de educação escolar, entre os anos de 1988 e 2021. Para isso, constitui-se como uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, que percorre as filosofias e métodos utilizados na educação de surdos ao longo das décadas, chegando às políticas públicas que contribuíram para moldar o atual cenário dessa educação no Brasil, desde a materialização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Constituição Federal de 1988, até a inclusão da *Educação Bilíngue de Surdos* como modalidade de educação escolar na legislação brasileira.

Abordagens na/para a educação de surdos

A educação de surdos, ao longo dos anos, foi configurada por, no mínimo, quatro abordagens educacionais (*Gestualismo*, *Oralismo*, *Comunicação Total* e *Bilinguismo*) que, de maneira arbitrária ou não, transitaram da exclusão à busca pela garantia do direito à liberdade de expressão, considerando a imposição social exercida por cada uma em sua época (Felipe; Monteiro, 2006; Goldfeld, 2002; Sales; Penteado; Wanzeler, 2015).

O *Gestualismo* (utilização de gestos para comunicação), por sua naturalidade ao ser humano (Felipe; Monteiro, 2001; Luchesi, 2008), “[...] inclui a língua de sinais – movimentos

formais de mãos e dos braços para expressão do pensamento e uso do alfabeto manual” (Luchesi, 2008, p. 19), apresentou-se como uma corrente filosófica que sempre dialogou com as demais, seja por conflitos ideológicos, a exemplo do “*oralismo* vs. *gestualismo*”, seja como suporte a uma outra filosofia (*Comunicação Total*) (Goldfeld, 2002; Luchesi, 2008).

Essa abordagem (*gestualismo*) sempre esteve entrelaçada ao uso e reconhecimento da língua de sinais como meio de comunicação inerente ao desenvolvimento da pessoa surda, e fundamenta-se na “[...] dificuldade dos surdos de adquirir a linguagem oral. Os gestualistas apregoam que, ao aprenderem, nos primeiros anos de vida, uma linguagem gestual, os surdos desenvolverão melhor aptidão de fala, leitura labial e melhor ajustamento psicológico” (Luchesi, 2008, p. 19).

O *Oralismo*, abordagem que marcou de forma decisiva a história da educação de surdos no Brasil, consolidou-se a partir do Congresso de Milão, em 1880, quando foi instituído como método padrão para a educação de surdos por quase um século. Essa concepção buscava integrar a criança surda à comunidade ouvinte por meio do desenvolvimento da língua oral, tomada como a única forma legítima de linguagem (Buccio; Buccio, 2008; Goldfeld, 2002).

Nesse contexto, a surdez era compreendida como uma deficiência a ser minimizada pela estimulação auditiva, vista como recurso capaz de viabilizar a aprendizagem do português e, conseqüentemente, a adaptação à normalidade. O objetivo central dessa filosofia consistia, portanto, na reabilitação do surdo em direção à “não-surdez” (Goldfeld, 2002).

A *Comunicação Total*, definida pela Conferência dos Administradores das Escolas Americanas para o Deficiente Auditivo (1976) como “uma filosofia que requer a incorporação de modelos auditivos, manuais e orais adequados para assegurar a comunicação eficaz com e entre pessoas deficientes auditivas” (Kirk; Gallagher, 1991 *apud* Luchesi, 2008, p. 20), que reconhece a importância dos aspectos cognitivos, emocionais e sociais da pessoa surda, contrapondo-se à exclusividade do aprendizado de uma língua oral-auditiva e defendendo a utilização de recursos e estratégias espaço-viso-manuais como ferramentas para a comunicação (Goldfeld, 2002, p. 38-39).

Nesta forma de pensar a educação do surdo, percebemos que ocorre uma alteração na forma de visualizar o surdo para além das patologias “[...], mas sim como uma pessoa, e a

surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo-cognitivo dessa pessoa” (Ciccone, 1990 *apud* Goldfeld, 2002, p. 39). Todavia, Luchesi (2008) aponta que, na verdade, os adeptos dessa filosofia tinham como interesse a utilização da Comunicação Total enquanto meio para se chegar à oralidade. Deste modo, de novo o surdo não teria liberdade de escolha em suas ações, pois estaria sendo induzido ao uso de uma linguagem a qual, talvez, não fosse natural aos seus desejos e anseios de comunicação.

Na sequência, a atual, mais polêmica e importante, é a abordagem bilíngue, ou *Bilinguismo*, que, nos últimos anos no Brasil, ganhou força a partir de três marcos legais: a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005; e a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, encontramos a correlação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) com a Língua Portuguesa no processo de comunicação, ensino e aprendizagem no contexto educacional brasileiro (Brasil, 2002, 2005, 2021b).

Nesse contexto educacional, Skliar (1999, p. 7) nos faz refletir sobre a seguinte afirmação: “discutir a educação bilíngue numa dimensão política assume um duplo valor: o ‘político’ como construção histórica, cultural e social, e o ‘político’ entendido como as relações de poder e conhecimento que atravessam e delimitam a proposta e o processo educacional”. Todavia, se faz necessário, a priori, ressaltar, que não é raro encontrar concepções diferentes sobre o *bilinguismo* quando nós direcionamos à educação de surdos. De acordo com Capovilla, Raphael e Mauricio (2012, p. 531):

Bilíngue: Que tem duas línguas. Que fala duas línguas, que sinaliza em duas línguas, ou que fala em uma língua e sinaliza em outra. [...] *Bilinguismo*: Filosofia educacional para surdos que propõe o ensino primeiramente da língua de sinais da comunidade em que vive o surdo e, em seguida da leitura e da escrita alfabética da língua falada no país em que vive o surdo. [...] Caráter de bilíngue. Habilidade de usar duas línguas com grande fluência, como se ambas fossem a língua materna.

Nesse sentido, Goldfeld (2002, p. 42) afirma que: “os autores ligados ao bilingüismo percebem o surdo de forma bastante diferente dos autores oralistas e da Comunicação Total. Para os bilingüistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez”. Assim, a visualização do *bilinguismo* pode ser enxergada como uma aceitação identitária própria, de alguém que se compreende como diferente e participativo na vida em sociedade.

Poderíamos, então, entender o *bilinguismo* enquanto um modo de viver, permeado por duas línguas que se cruzam no ambiente social em que vivemos. Contudo, ao

considerarmos o pensamento de Guarinello (2007), o *bilinguismo* é uma abordagem educacional para surdos, com destaque principalmente no contexto escolar, mas também com traços de conquistas sociais. Uma vez que a proposta de *educação bilíngue* emerge das reivindicações da própria comunidade surda pelo reconhecimento da sua língua e dos avanços das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais (Brasil, 2020b).

Nessa perspectiva, o *bilinguismo* configura-se, assim, como uma abordagem educacional que assegura ao estudante surdo o acesso a duas línguas no espaço escolar. Nesse âmbito, Guarinello (2007) distingue dois modelos: o *bilinguismo simultâneo*, o qual a criança é exposta desde cedo tanto à Libras, mediada por interlocutores surdos, quanto à língua majoritária, mediada por ouvintes; e o *bilinguismo sucessivo*, em que a segunda língua (L2) só é introduzida após a consolidação da língua de sinais como primeira língua (L1).

Contudo, no Brasil, a atual *educação bilíngue de/para surdos*, em conformidade com as garantias e competências previstas em leis e decretos (Brasil, 1996b, 2002, 2005), propõe formação social, escolar e acadêmica bilíngue (Libras – Língua Portuguesa, na modalidade escrita), desde a educação infantil, estendendo-se ao longo da vida.

Dessa forma, ao reconhecermos a utilização das duas línguas, em ambientes bilíngues ou multilíngues, ainda que de maneira desordenada, como reflexo de uma tomada de decisão social e educacional orientada pelo direito fundamental à educação de estudantes surdos, apresentamos a seguir como esse direito foi sendo construído ao longo dos anos no Brasil, a partir de contextos e textos legais.

Educação Bilíngue de Surdos no Brasil

A educação de estudantes surdos no Brasil, formalizada e reconhecida em lei com a criação do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (Instituto dos Surdos-Mudos), atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), pela Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, tem passado, ao longo das décadas, por significativas transformações, acompanhando os movimentos mundiais voltados à educação desse público (Brasil, 1857, 1957b; Sales; Penteado; Wanzeler, 2015).

Nesse contexto político e educacional, um século após a fundação do INES, destaca-se o Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, que instituiu a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Entre seus objetivos, previa-se “financiar bolsas de estudos, inclusive transporte de bolsistas, no país e no estrangeiro para fins de aperfeiçoar e formar pessoas

especializado na pedagogia emendativa” (Brasil, 1957a, art. 3º, alínea c), um “Método Acústico Oral, que associava exercícios acústicos com orais ao trabalhar com o visual, o tátil e a audição” (Anachoreta, 2021, p. 21).

Temos, então, que a primeira abordagem, reconhecida em lei, na educação de surdos no Brasil foi o *Oralismo*, de caráter reabilitatório, voltado à profissionalização do estudante para o mercado de trabalho (Anachoreta, 2021; Brasil, 1957a; Fini, 2017), sustentado pelo discurso de que “era a linguagem oral que facilitava a inclusão social da criança surda, pois proporcionava sua interação com os ouvintes e a possibilidade de exercer um tipo de ocupação profissional” (Lacerda, 1934 *apud* Anachoreta, 2021, p. 21). É necessário destacar que, nesse método, caso o surdo não tivesse condições de desenvolver a oralidade, por qualquer motivo, o foco passava a ser o ensino e o treino da língua escrita (Anachoreta, 2021; Fini, 2017).

Assim, observamos que, com o passar do tempo e com as novas descobertas relacionadas às questões da surdez e das línguas de sinais, outras percepções sobre a educação de surdos começaram a surgir, contudo, ainda sem grandes impactos na legislação brasileira.

Por exemplo, apesar de as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971) tratarem da Educação dos Excepcionais (à época estudantes com deficiência intelectual) (Brasil, 1961; Apae Brasil, [2025]), bem como de estudantes com deficiência física ou mental, em defasagem idade-série ou superdotados (Brasil, 1971), a primeira menção efetiva que pode ser compreendida como abrangente à educação específica de/para estudantes surdos aparece apenas na Constituição Federal de 1988, ao afirmar que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988a, art. 208, inciso III).

Ao revisarmos as sugestões localizadas para a redação do artigo 208 da Constituição de 1988, identificamos quatro propostas de deputados constituintes referentes à então denominada Educação Especial, todas voltadas à obrigatoriedade e à gratuidade da educação especial destinada a estudantes com deficiência física, mental ou sensorial, sendo esta última a categoria na qual, clinicamente, se enquadram as pessoas surdas (Brasil, 2021a).

É a partir desse texto constitucional que passamos a reconhecer, de forma efetiva, proposições voltadas à educação de pessoas surdas ou com deficiência auditiva, fundamentadas em um conjunto de políticas educacionais e linguísticas produzidas nas últimas décadas (Brasil, 1988a, 1989b, 1990, 1994, 1996b, 2002, 2005, 2015, 2021b).

Em meio à efervescência das discussões e da promulgação da Constituição de 1988, ainda nesse ano, foi apresentado o Projeto de Lei nº 919, de 15 de setembro, com foco no atendimento integral às pessoas com deficiência, nos diversos setores da sociedade, que afirmava: “[...] oferecida a educação adequada, os portadores de deficiência [visual, mental, auditiva ou física] poderão alcançar terminalidade em seu processo educativo, tornando-se, assim, viável sua integração profissional [...]” (Brasil, 1988c, E.M. nº 041/88, item 4).

Posto isso, em 24 de outubro de 1989, ao ser promulgada como Lei Ordinária nº 7.853, passou-se a direcionar, por exemplo, a inserção da Educação Especial como modalidade escolar, contemplando todos os níveis da educação básica e incluindo processos de habilitação e reabilitação profissional, com currículos, etapas e critérios específicos de formação (Brasil, 1989b). Percebemos, então, um primeiro aceno ao conceito de Educação Especial na atualidade (Brasil, 1996b), apresentado mais adiante no texto.

Todavia, ao refletirmos sobre as questões relacionadas à educação escolar de estudantes com deficiência auditiva, não tínhamos algo definido para além da abordagem difundida internacionalmente à época, o que implicava, muitas vezes, em uma educação baseada nas premissas da *comunicação total*, ainda que com breves gestos a uma *educação bilíngue* de/para surdos (Brasil, 1988c, 1989b; Guarinello, 2007; Sales; Penteado; Wanzeler, 2015).

Ainda no ano de 1989, em 30 de junho, foi apresentado o Projeto de Lei nº 193, que dispunha sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), atual Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. O projeto visava, entre outros méritos, revogar a Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979 (Código de Menores) e, em consonância com a Constituição de 1988, determinava a garantia e o dever da oferta de AEE para crianças e adolescentes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988a, 1989a, 1990). Contudo, outra vez, não havia qualquer sinalização específica acerca de como deveria ocorrer a educação de estudantes surdos no Brasil.

Já em 1994, com a publicação da primeira *Política Nacional de Educação Especial* (Brasil, 1994), que definiu o que se entendia por Educação Especial no Brasil à época; quem eram os estudantes com deficiência auditiva, podemos identificar as práticas que deveriam ser adotadas para sua escolarização. Consequentemente, temos o primeiro desenho político identificado, voltado para uma educação de caráter bilíngue, porém, pautada na reabilitação e no desenvolvimento da fala e da linguagem oral, especificamente da Língua Portuguesa, conforme os objetivos específicos da política:

Desenvolvimento das habilidades lingüísticas, particularmente dos surdos; Oferta de [...] aparelhos coletivos de amplificação sonora para surdos; Exercício do direito de escolha das filosofias de educação para surdos; Aprimoramento do ensino da língua portuguesa para surdos nas formas oral e escrita, por meio de metodologia própria; Incentivo à utilização da língua brasileira de sinais (LIBRAS), no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos; Estimular o uso da Língua Brasileira de Sinais para surdos (Brasil, 1994, p. 57-61).

Deste modo, considerando o ensino e a aprendizagem por meio do uso da Língua Portuguesa, tanto na modalidade oral quanto na escrita, e da utilização da Libras, é importante salientar que, em razão de sua característica voltada à reabilitação, podemos compreender que, em certa medida, essa educação estava mais próxima da perspectiva da *comunicação total* do que do *bilinguismo*, conforme as proposições da época (Brasil, 1994, 2008; Sales; Penteado; Wanzeler, 2015).

Proposta inicialmente em 1988, no Projeto de Lei nº 1.258, apresentado em 28 de novembro de 1988 (Brasil, 1988b), a atual Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e traz, pela primeira vez, um capítulo destinado à Educação Especial, no qual apresenta sua definição, o público atendido e as características específicas dessa modalidade (Brasil, 1996b).

De acordo com a redação da época, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para *educandos portadores de necessidades especiais*” (Brasil, 1996b, art. 58, texto original), com a oferta de AEE, quando necessário, além de currículos, métodos e recursos específicos, bem como a garantia de profissionais especializados e capacitados (Brasil, 1996b).

Nesse contexto, identificamos os primeiros manuais voltados especificamente para a formação de profissionais destinados à atuação junto a estudantes público-alvo da educação

especial (atualmente, pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação). Como exemplo, podemos citar a *Série Atualidades Pedagógicas*, que, em seu número 4, trouxe a deficiência auditiva como foco, abordando a *deficiência auditiva*, a *educação de surdos* e a *Libras* (Brasil, 1997, v. 1, v. 2, v. 3).

Nessa coleção, a educação de surdos pauta-se na filosofia da comunicação total, principalmente por meio de práticas bimodais (uso simultâneo da língua nacional, na modalidade oral, e da língua de sinais), visando ao aprendizado da língua portuguesa com o apoio da Libras, em uma tentativa de oferecer *educação bilíngue para surdos* (Brasil, 1997, v. 2). Todavia, essa proposta trazia implicações, uma vez que a Libras, apesar de ser reconhecida como língua natural das pessoas surdas, de certo modo, era concebida apenas como ferramenta para o ensino da língua portuguesa a estudantes surdos, distanciando-se da preposição do que entendemos hoje como *Educação Bilíngue de Surdos* (Brasil, 1996b, 1997, v. 2, 2002, 2005).

Essa coleção ainda apresentava a figura do *intérprete de Libras* em sala de aula, profissional fluente em Língua Portuguesa e Libras, que atuava “[...] no atendimento a todas as pessoas surdas que necessitam romper os bloqueios de comunicação com o objetivo de integrar surdos e ouvintes, facilitando a comunicação entre ambos” (Brasil, 1997, v. 2, p. 305). É importante frisar que, desde essa época, já se compreendia a competência desse profissional em sala de aula: “interpretar somente [e] não explicar o conteúdo” (Brasil, 1997, v. 2, p. 307).

Dessa maneira, passamos a reconhecer a educação de estudantes surdos fundamentada na utilização de duas línguas (*educação bilíngue* – Língua Portuguesa e Libras), seja por meio de estratégias bimodais, geralmente em ambientes multilíngues especializados, como classes ou escolas especiais, com foco no aprendizado da língua portuguesa, seja pela utilização de serviços de interpretação em sala de aula, com estudantes surdos e ouvintes, em escolas comuns (Brasil, 1997, v. 2).

Nesse caminhar, com o advento dos movimentos políticos em prol de “[...] tratar a problemática da acessibilidade, não mais como reivindicação de um seguimento quantitativamente reduzido da sociedade, porém, como um problema que já atinge a pelo menos dez por cento da população brasileira” (Brasil, 1998, local. 12, item 4), foi promulgada, em 19 de dezembro de 2000, a Lei nº 10.098, que “estabelece normas gerais e critérios básicos

para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida [...]” (Brasil, 2000, ementa).

No Capítulo VII, a Lei nº 10.098 traz uma primeira referência legal ao reconhecimento, difusão e uso da língua(gem) de sinais brasileira, ao estabelecer a eliminação de barreiras comunicacionais e garantir às pessoas com deficiência sensorial acesso à informação, à educação, ao trabalho e à vida social. Prevê, ainda, a formação de intérpretes de Braille, de Libras e guias-intérpretes, bem como a obrigatoriedade do uso de recursos a exemplo da janela de Libras e legendagem em transmissões de TV, redirecionando o olhar da sociedade para a necessidade de viabilizar a comunicação acessível como fundamento da cidadania e da igualdade de oportunidades (Brasil, 2000).

Essa comunicação acessível, para nós compreendida como um processo comunicacional pensado para garantir, por meio da utilização de diferentes linguagens e línguas, de forma alternativa ou simultânea, com o apoio de outros profissionais, como, por exemplo, os serviços de tradução e interpretação de línguas de sinais para outras línguas de sinais ou línguas orais (ABNT, 2016; Brasil, 2000, 2005, 2010), passou a constituir, por muito tempo, o principal modelo educacional para surdos em contextos de escola comum, dentro da proposta de educação inclusiva, com a presença do intérprete de Libras (Brasil, 2005, 2008).

Todavia, devido à fragilidade desse modelo, da qual podemos destacar a falta de formação adequada dos tradutores e intérpretes de Libras–Língua Portuguesa para atuação em contextos específicos, principalmente em sala de aula, assim como a ausência de capacitação dos professores da sala comum para compreender as peculiaridades linguísticas e culturais do estudante surdo e as dinâmicas necessárias à atuação do intérprete nas aulas (Brasil, 1996b, 1997, v. 2, 2000, 2005, 2010), o movimento por uma *educação bilíngue de/para surdos*, na qual a língua de sinais fosse entendida como L1 de instrução para os estudantes surdos e o português escrito como segunda, ganha força. Nesse contexto, em 13 de junho de 1996, foi apresentado o Projeto de Lei do Senado Federal nº 131, que dispôs sobre a Libras (Brasil, 1996a).

De acordo com o Projeto de Lei:

As Comunidades Surdas do Brasil vêm lutando para serem respeitadas enquanto minoria lingüística, já que possuem uma língua própria, a Linguagem Brasileira de Sinais, além de muitos surdos destas comunidades saberem, também, a língua portuguesa. Portanto, são comunidades bilingües [...]. Com o Projeto de Lei ora

apresentado [...] os Surdos do Brasil terão sua língua e cultura reconhecidos, e não serão mais considerados apenas deficientes auditivos (Brasil, 1996a, p. 2-3).

Posto isso, após quase seis anos e meio de tramitação, foi promulgada e sancionada a Lei nº 10.436, de 2002, que reconheceu a Libras como *meio legal de comunicação e expressão* (Brasil, 2002). Tal marco implicou em uma readequação social, cultural e política e quanto à comunicação e à interação das pessoas surdas no Brasil, com destaque para o processo educacional desses estudantes, que passaram a ser reconhecidos legalmente como *sujeitos bilíngues*, exigindo, portanto, *práticas educacionais bilíngues* (Brasil, 2002).

De acordo com a referida Lei, os sistemas educacionais federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal devem assegurar, nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, em nível médio e superior, a inclusão do ensino da Libras como componente dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Importa destacar, contudo, que a Libras não substitui a modalidade escrita da Língua Portuguesa (Brasil, 2002). Logo, as duas línguas passam a ser meios de interação e instrução, constituindo contextos multilíngues de ensino para surdos e ouvintes.

Entretanto, diante da simplicidade dessa lei, fez-se necessária a apresentação do Decreto nº 5.626, de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 2000 (Brasil, 2005). Nesse decreto, encontramos, de forma mais explícita, a instituição da *educação bilíngue de/para surdos* no Brasil, bem como ações que devem ser implementadas para a efetivação dessa proposta. Por exemplo, a determinação de que a formação docente para o ensino de Libras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deve ocorrer em cursos de Pedagogia ou Normal Superior bilíngues, tendo a Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como línguas de instrução, assim como a obrigatoriedade do ensino da Libras como L1 e do Português escrito L2 estudantes surdos, desde a educação infantil, estendendo-se ao longo da vida (Brasil, 2005).

Em relação ao ensino da Libras nas demais etapas, níveis e modalidades da educação, a formação docente deve ser “[...] realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua” (Brasil, 2005, art. 4º). Todo esse planejamento formativo foi pensado da educação infantil ao ensino superior, visando à garantia de uma *educação bilíngue para surdos*, em classes comuns do ensino regular, com a oferta da disciplina de Libras ou a garantia do AEE

para surdos, por meio do uso e do ensino da Libras, bem como do ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Escolas comuns, escolas ou classes de educação bilíngue também são contempladas pelo decreto, sendo determinadas como ambientes nos quais a Libras e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, constituem línguas de interação e instrução, por meio de diferentes mecanismos, inclusive, no caso das escolas comuns, com a presença do tradutor e intérprete de Libras–Língua Portuguesa durante as aulas, enquanto serviço do AEE em ambientes bilíngues (Brasil, 2025; Damazio, 2007).

Nesse contexto, encontramos uma primeira compreensão legal da *Educação Bilíngue de Surdos* no Brasil, vinculada diretamente à Educação Especial, possibilitando que o estudante surdo tenha a Língua de Sinais como L1 e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como L2, enquanto o estudante ouvinte tem a Língua Portuguesa como L1 e a Libras como L2, ao longo de todo o processo educativo (Brasil, 1996b, 2005). Tal diferenciação tem evidenciado uma distinção significativa entre a *Educação Bilíngue de Surdos* concebida como serviço do AEE (Brasil, 2005, 2011) e a modalidade (Brasil, 1996b), a ser discutida mais adiante.

Nesse contexto, a *Educação Bilíngue de Surdos*, enquanto oferta no âmbito da educação especial e concebida como um conjunto de serviços especializados, deve ser organizada, conforme Damazio (2007), em três momentos didático-pedagógicos distintos na escola comum: o AEE em Libras, o AEE para o ensino de Libras e o AEE para o ensino da Língua Portuguesa. Esses eixos complementares correspondem, respectivamente, à garantia da Libras como meio de instrução dos conteúdos curriculares, à apropriação da própria língua de sinais com ênfase em termos científicos e ao trabalho direcionado às especificidades da aprendizagem do português por estudantes surdos.

Com o advento das discussões relacionadas à escolarização do público-alvo da educação especial, foi publicada, em 2008, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2008), a qual, reforçando o caráter da *educação bilíngue* enquanto oferta da educação especial, destaca:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve 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. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais (Brasil, 2008, local. 17).

Novamente, observa-se a presença do tradutor e intérprete de Libras como elemento constituinte das práticas de *educação bilíngue*, no âmbito do AEE, assegurando ao estudante surdo o acesso e a instrução por meio da língua de sinais e Língua Portuguesa. Nesse sentido, considerando que “além da exclusão escolar, o desconhecimento da [...] LIBRAS por parte da comunidade ouvinte, tanto da linguagem oral como escrita, bem como da falta de profissionais de intérpretes para suprir estas dificuldades acabam por acentuar a exclusão social dos surdos” (Brasil, 2004, local. 3), assim, tornou-se necessário o reconhecimento da profissão de tradutor e intérprete de Libras, outrora muitas vezes reduzida à figura de alguém que apenas traduzia ou interpretava situações para oferecer acessibilidade linguística e comunicacional às pessoas surdas.

Diante disso, foi publicada a Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010, que regulamentou a profissão de tradutor e intérprete de Libras–Língua Portuguesa, atribuindo-lhe, entre outras responsabilidades:

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas (Brasil, 2010, art. 6º).

Partindo dessas atribuições, podemos compreender a *educação bilíngue* como uma prática socioeducacional em que a Libras e a Língua Portuguesa assumem o papel de línguas de interação e de instrução, como L1 ou L2, a depender do público, com ou sem a presença dos serviços de tradução e interpretação. Contudo, destaca-se que, de modo geral, a presença do tradutor e intérprete de Libras em sala de aula configura apenas um ambiente bilíngue (ou multilíngue), não necessariamente uma *educação bilíngue*, caso outras particularidades dos estudantes surdos não sejam consideradas no planejamento e na execução da aula, restringindo a atuação desse profissional a um serviço do AEE, e não à efetivação de uma *educação bilíngue* (Brasil, 1994, 1996b, 1997, v. 2, 2005, 2008, 2010, 2011).

Em 2011, de forma complementar e regulatória ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 1996, foi publicado o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro, que determina que a União promova apoio técnico e financeiro para a formação continuada “[...] para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos [...]” (Brasil, 2011, art. 5º, § 2º, inciso III), reforçando, assim, a ideia da *educação bilíngue* enquanto um processo em desenvolvimento no Brasil. Cabe

lembrar que os componentes curriculares devem ser ministrados por professores com formação específica (p. ex. língua portuguesa, matemática, ciências etc.), em nível médio ou superior. No caso da educação de surdos, esses docentes devem ser falantes ou usuários da Libras, sejam eles surdos ou ouvintes (Brasil, 1996b, 2002, 2005, 2011).

Podemos compreender, então, que desde a publicação da Lei nº 10.436, de 2002, e do Decreto nº 5.626, de 2005, a oferta do ensino da Libras na e para a formação de professores tem sido considerada uma possibilidade formativa para a atuação na educação de surdos, contudo, não necessariamente em uma *educação bilíngue de/para surdos*. Haja vista que a presença pura e simples da língua de sinais em sala, sem estratégias que contemplem as características culturais e linguísticas dos estudantes surdos, para além da ideia de visualidade da pessoa surda, não garante o acesso comunicacional, informacional e institucional, com a Libras e a Língua Portuguesa como línguas de instrução, para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem bilíngue (Brasil, 1996b, 2002, 2005, 2011).

Posto isso, mesmo com todos os avanços em relação à educação de estudantes surdos no Brasil nas últimas décadas, em 2014 foi publicado um relatório com subsídios para a proposição de uma Política Linguística de *Educação Bilíngue de Surdos*. O documento ressalta que as garantias constitucionais e infraconstitucionais asseguram que os surdos não sejam reduzidos a uma concepção clínico-patológica da deficiência, centrada na falta sensorial e em tentativas de correção, mas, sim, vinculados a uma proposta educacional de base linguístico-cultural (Brasil, 2014).

Nesse horizonte, a *Educação Bilíngue de Surdos* deve se configurar como ambientes específicos e diferenciados, nos quais o reconhecimento da singularidade linguística e cultural da comunidade surda deve, ao mesmo tempo, considerar a experiência visual como fundante da identidade surda e garantir a aprendizagem da Língua Portuguesa. Isso exige uma política linguística capaz de assegurar a participação efetiva das duas línguas em todo o processo educativo, conferindo prestígio curricular à Libras e legitimidade à sua centralidade na constituição da pessoa surda (Brasil, 2014).

Diante disso, com o advento de discussões acadêmico-científicas em diversas áreas relacionadas à educação de surdos, visando ao reforço (ou não) da importância da Libras para o desenvolvimento da pessoa surda, em 21 de outubro de 2020 foi apresentado o Projeto de Lei nº 4.990, que altera a Lei nº 9.394, 1996, “[...] de forma a garantir o direito à educação de educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas

habilidades ou superdotação ou associadas” (Brasil, 2020a, *ementa*), posteriormente transformando na Lei nº 14.191, de 2021.

No corpo da justificativa do Projeto, mesmo com a valorização da Libras enquanto elemento constituinte da identidade e da cidadania da pessoa surda, apresenta-se como um dos argumentos para a alteração da LDB que, “cabe ao Estado, garantir o direito à educação da criança surda ou com deficiência auditiva sinalizante, por meio do acesso à uma língua visual, *que é primordial para o aprendizado da segunda Língua (língua oral)*, em sua forma escrita, a ser aprendida na escola” (Brasil, 2020a, p. 2, grifo nosso).

Temos, então, novamente um aceno ao passado, remetendo à proposta da *Comunicação Total*, na qual a língua de sinais era, muitas vezes, utilizada apenas como ferramenta, técnica ou estratégia para o ensino das línguas orais. Isso deturpa, ou, no mínimo, contradiz todo um histórico de luta da própria comunidade surda pelo reconhecimento de seu status de língua, de sua complexidade e de sua capacidade de desenvolver plenamente a criticidade de uma pessoa, sem a necessidade de a Língua Portuguesa servir como suporte para esse desenvolvimento crítico, social e cultural (Brasil, 2020a; Goldfeld, 2002; Luchesi, 2008; Sales; Penteado; Wanzeler, 2015).

Frente a isso, contudo, não podemos esquecer que vivemos em uma sociedade dinâmica e multilíngue, especialmente com o advento das tecnologias da informação e comunicação digitais, na qual a Libras não pode substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa. Ainda que haja uma justificativa um tanto duvidosa sobre a importância de se aprender tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa, o texto do projeto reconhece que:

Há vasta literatura científica que reconhece que a abordagem da educação bilíngue é a que mais se aproxima do respeito ao sujeito surdo sinalizante em sua identidade e cultura. Esta proposta preocupa-se em trazer ao sujeito surdo a condição de se incluir na sociedade de forma efetiva e completa, reconhecendo suas diferenças e capacidades (Brasil, 2020a, p. 3).

Diante disso, em 2021, foi finalmente publicada a Lei nº 14.191, que “altera a Lei nº 9.394, 1996, [...] para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos” (Brasil, 2021b, *ementa*). A partir dela, a LDB passou a incluir, em seu rol de princípios, o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 2021b, art. 3º, inciso XIV) além de reconhecer oficialmente a *Educação Bilíngue de Surdos* como:

[...] a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 1996b, art. 60-A).

Com isso, e considerando a não revogação dos Decretos nº 5.626, de 2005, e nº 7.611, de 2011, o Brasil passou a conviver com dois modelos de *Educação Bilíngue de Surdos*. O primeiro, mais antigo e vinculado à Educação Especial, concebe a *educação bilíngue* como um conjunto de serviços voltados ao uso, ensino e atendimento em Libras, associado ao ensino da língua portuguesa na modalidade escrita, assegurando que surdos e ouvintes tenham o direito de acessar informação e instrução em suas primeiras línguas (Libras e português, respectivamente), geralmente em ambientes especializados ou comuns bilíngues ou multilíngues (Brasil, 1996b, 2005, 2011).

O segundo modelo, instituído pela Lei nº 14.191, de 2021, estabelece a *Educação Bilíngue de Surdos* como modalidade na qual, independentemente das características dos estudantes, o currículo, a organização escolar e o planejamento e a execução das aulas devem ocorrer a partir da Libras, como L1 de instrução, e do português escrito, como L2 (Brasil, 1996b, 2005, 2011, 2021b).

A partir desses dois modelos, temos, então, pela primeira vez na história da educação de surdos no Brasil, a possibilidade de pensar o currículo a partir dos aspectos linguísticos e, sobretudo, culturais e identitários das pessoas surdas e da língua de sinais. Isso porque, para a *Educação Bilíngue de Surdos* (Brasil, 1996b), não basta apenas ministrar uma aula sinalizada: todo o processo de ensino e aprendizagem deve ser concebido a partir da Libras, seja pela organização visual da aula, pela forma de conduzir o discurso ou pelos recursos didáticos utilizados.

Desse modo, diferentemente de uma prática na qual o conteúdo é elaborado prioritariamente em português e, depois, apenas traduzido ou interpretado para a Libras, a modalidade de *Educação Bilíngue de Surdos* exige que a Libras seja a língua de partida, o eixo estruturador da experiência escolar. Nesse sentido, *trata-se de uma perspectiva que não se limita a garantir acesso, mas que confere centralidade à língua de sinais, reconhecendo-a como*

fundamento para a construção do conhecimento e para a constituição crítica, cultural e social do estudante surdo.

Considerações finais

Na tentativa de superar a dicotomia entre uma língua de base visual-motora, historicamente associada à marca da deficiência, e outra de base oral-auditiva, vinculada à ideia de normalidade, propõe-se assegurar à pessoa surda o acesso às duas línguas, possibilitando sua constituição como bilíngue (Santana, 2007).

Vislumbrada a partir dessa ótica, poderíamos simplificar a educação de surdos à simples escolha entre uma ou duas línguas. Contudo, é de senso comum que, infelizmente, a educação não se resume a essa escolha, pois perpassa questões de ordem política e social que foram sendo transformadas ao longo do tempo, sobretudo a partir das discussões e ações promovidas pelos movimentos sociais relacionados à educação de pessoas surdas.

Dessa forma, entendemos que o ensino e a aprendizagem devem concretizar as possibilidades de instrumentalização do modelo de *Educação Bilíngue de Surdos* de maneira funcional, desde a educação infantil, respeitando as particularidades da pessoa surda e garantindo o direito a uma educação de qualidade, que reconheça a Língua Brasileira de Sinais como L1 e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como L2, conforme defendido em discursos socioeducacionais e políticos, tanto na estrutura social quanto educacional.

Referências

ANACHORETA, Vanessa Gomes Teixeira. Pensando a educação para surdos na década de 30: uma análise historiográfica do material didático pedagogia emendativa do surdo-mudo de Armando de Lacerda. **Revista de Estudos do Discurso**, n. 10, p. 12-38, 2021.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). **NBR 15290**. Acessibilidade em comunicação na televisão. Rio de Janeiro: ABNT, 2016.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e pesquisa**, n. 45, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil De 1988a**. Brasília: Presidência da República, [2025].

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1258, de 28 de novembro de 1988b**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 131, de 13 de junho de 1996a**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 193, de 30 de junho de 1989a**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1989.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4673, de 15 de dezembro de 2004**. Reconhece a profissão de Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4767, de 9 de setembro de 1998**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade [...]. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4990, de 21 de outubro de 2020a**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de forma a garantir o direito à educação de educandos surdos [...]. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 919, de 15 de setembro de 1988c [Dossiê digitalizado]**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiências [...]. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Quadro histórico**: artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021a.

BRASIL. **Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957a**. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1957.

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 [...]. Brasília: Presidência da República, [2018].

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2022].

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade [...]. Brasília: Presidência da República, [2019].

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Brasília: Presidência da República, [2023].

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, [2025].

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021b**. 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: Presidência da República, 2021.

BRASIL. **Lei nº 3.198, de 6 de julho de 1957b**. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1957.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, [2019].

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1996].

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989b**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência [...]. Brasília: Presidência da República, [2025].

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2025].

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996b**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [2025].

BRASIL. **Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857**. Fixando a Despesa e orçando a Receita para o exercício de 1858-1859. Rio de Janeiro: Palácio do Rio de Janeiro, 1857.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Deficiência auditiva**. Brasília: SEESP, 1997. v. 1, v. 2, v. 3. (Série Atualidades Pedagógicas; n. 4).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº2/2020/CEB/CNE**, aprovado em 9 de julho de 2020. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: MEC, CEB, 2020b. (Aguardando homologação).

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília: MEC, SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007 [...]. Brasília: MEC, SEESP, 2008.

BUCCIO, Maria Isabel; BUCCIO, Pedro Augustinho. **Educação Especial: uma história em construção**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Wlakiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina L. **Novo Deit-Libras**: dicionário enciclopédia ilustrado trilingue da Língua de Sinais Brasileira (Libras) [...]: volume 2: sinais de I a Z. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Edusp, 2012.

DAMAZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **Atendimento Educacional Especializado**: pessoa com surdez. Brasília: MEC, SEESP, 2007.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES (Apae Brasil). **Quem somos**. Brasília: Federação Nacional das Apaes, [2025]. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/conteudo/quem-somos>.

FELIPE, Tanya Amara; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em Contexto**: curso básico: livro do professor. 6. ed. Brasília: MEC, SEESP. 2006.

FINI, Danielle Aguiar. **Currículos praticados**: um estudo na educação de surdos – INES. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FRANCO, Patrícia Lopes Jorge et al. Uma Revisão Sistemática sobre Bilinguismo na Educação de Surdos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 22, n. 57, p.1-31, 2023.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 6. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.

LUCHESI, Maria Regina Chirichella. **Educação de pessoas surdas**: experiências vividas, histórias narradas. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SALES, Elielson Ribeiro de; PENTEADO, Miriam Godoy; WANZELER, Edson Pinheiro. **Educação Matemática e Educação de Surdos**: algumas abordagens. Belém: SBEM-PA, 2015.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e linguagem**: aspectos e Implicações neurolinguísticas. 4 ed. São Paulo: Plexus, 2007.

SKLIAR, Carlos. Apresentação: a localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2.

Nota

¹ Este artigo aprofunda e atualiza um recorte da dissertação **Surdez, bilinguismo e educação matemática: um (novo?) objeto de pesquisa na educação de surdos**, defendida em 2015, sob a orientação do Prof. Dr. Elielson Ribeiro de Sales, no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará.

Sobre o autor

Edson Pinheiro Wanzeler

Autista, professor pesquisador em Educação Matemática e Inclusão. Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas (UFPA, 2020). Docente da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na área de Libras/Educação, vinculado à Faculdade de Letras (FLET). Pesquisador do Grupo Ruaké (UFPA/IEMCI), do Laboratório de Educação Matemática e Inclusão (UEA/LEMIn) e vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia da Aprendizagem Matemática (UFPA/GEPPAM). Email: wanzelerjr@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9571-5361>

Recebido em: 05/11/2025

Aceito para publicação em: 27/11/2025