CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, CULTURAIS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: LIBRAS, CULTURA SURDA, MOVIMENTOS SOCIAIS E DIREITOS LINGUÍSTICOS

https://doi.org/10.68044/ygdp7142

Murilo Rocha Nunes [1]
Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Marcia Francisca Diogo Rodrigues [2]
Mestrando em Educação pela Universidade de Brasília (UnB)

Rivaldo Pereira da Costa [3]
Especialista em Docência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela UNITENSE e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Delcimar Filipin [4]
Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI)

Lucas Rigon Link [5]
Mestre em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

Stefânia Steves Da Silva Sena [6]
Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT)

RESUMO: Este artigo analisa os fundamentos históricos, culturais e políticos da educação de surdos no Brasil, articulando a trajetória das práticas educacionais, a constituição da cultura surda, o protagonismo dos movimentos sociais e a consolidação dos direitos linguísticos. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, fundamenta-se em estudos nacionais sobre história da educação de surdos, políticas linguísticas, educação bilíngue, identidade e mobilização política. Discute-se a influência do oralismo, os impactos do Congresso de Milão, a institucionalização da educação de surdos no país e a resistência das comunidades surdas diante de práticas normalizadoras. Analisa-se também o reconhecimento da Libras, especialmente a partir da Lei nº 10.436/2002, do Decreto nº 5.626/2005 e da Lei nº 14.191/2021. Conclui-se que a educação de surdos deve ser compreendida como campo marcado pela diferença linguística e cultural, pela participação política dos próprios surdos e pela efetivação de uma educação bilíngue comprometida com cidadania, autonomia e direitos sociais.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Libras; Cultura Surda; Movimentos Surdos; Direitos Linguísticos.

INTRODUÇÃO

A educação de surdos constitui um campo marcado por disputas históricas relacionadas às formas de compreender a surdez, às concepções de língua e linguagem, aos modelos educacionais, às relações entre pessoas surdas e ouvintes e às políticas públicas destinadas à escolarização dessa população. Ao longo de diferentes períodos, os sujeitos surdos foram submetidos a práticas pedagógicas que, em grande medida, tomavam a audição, a fala e a normalidade ouvinte como referências para determinar aquilo que deveria ser alcançado pelo processo educacional. Por essa razão, compreender a educação de surdos exige ir além da descrição de métodos

pedagógicos, situando-a no interior de processos históricos, culturais, linguísticos e políticos.

A história da educação de surdos não pode ser concebida como uma sucessão linear de métodos que se substituem automaticamente. Vieira e Molina (2018, p. 1) assinalam que Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo se constituíram em diferentes momentos históricos, mas suas práticas podem coexistir, reaparecer e produzir efeitos nas relações pedagógicas contemporâneas. Dessa maneira, perspectivas que formalmente pertenceriam a períodos anteriores continuam presentes na representação social do estudante surdo e nas relações estabelecidas entre professores, estudantes e instituições educacionais.

Lodi (2005, p. 409) também demonstra que a história da educação de surdos é atravessada por conflitos e controvérsias. Durante séculos, as questões pedagógicas foram subordinadas ao debate linguístico acerca da utilização da língua oral ou das línguas de sinais. O resultado dessa trajetória foi a construção de uma disputa na qual a língua acabou se tornando não apenas instrumento de comunicação, mas também objeto de poder, controle e definição das possibilidades educacionais oferecidas aos sujeitos surdos.

A dimensão histórica, portanto, encontra-se diretamente associada às dimensões cultural e política. A história educacional dos surdos inclui períodos de exclusão, tentativas de normalização,

proibição ou desvalorização das línguas de sinais, mas também processos de resistência, organização coletiva, produção cultural e reivindicação de direitos. Estudos recentes chamam atenção para a necessidade de revisar narrativas predominantemente construídas a partir de perspectivas ouvintes. Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 1) argumentam que o ouvintismo e a colonialidade do poder linguístico produziram efeitos sobre a forma de narrar e organizar a educação dos surdos, contribuindo para a desvalorização de sua língua, cultura e identidade.

Nessa direção, a emergência dos Estudos Surdos e das perspectivas socioantropológicas deslocou a compreensão da surdez de uma interpretação centrada exclusivamente na deficiência para uma abordagem que reconhece a existência de experiências linguísticas, culturais, identitárias e visuais próprias. Isso não significa negar as diferenças existentes entre os sujeitos surdos ou construir uma identidade única e homogênea. Ao contrário, significa reconhecer que os surdos constituem sujeitos diversos, cujas experiências são atravessadas por diferentes condições sociais, culturais, territoriais, educacionais e familiares.

Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 7) destacam que, na perspectiva da história cultural, os surdos podem ser compreendidos como sujeitos que vivenciam o mundo a partir de experiências visuais e possuem identidades múltiplas e multifacetadas. A língua de sinais,

nesse contexto, participa da produção e manifestação da diferença linguístico-cultural, permitindo aos sujeitos surdos constituir discursos, pensamentos, saberes e formas próprias de interação social.

No Brasil, a Libras ocupa posição fundamental nessa transformação. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, seguido de sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, representou um marco político e linguístico. Entretanto, tais dispositivos legais não podem ser compreendidos como concessões espontâneas do Estado. Sua constituição está profundamente relacionada às mobilizações das comunidades e dos movimentos surdos brasileiros, que ao longo de décadas reivindicaram reconhecimento linguístico, acessibilidade, presença de intérpretes, formação de professores, participação política e educação bilíngue.

Monteiro (2006, p. 293) relaciona explicitamente a história do reconhecimento da Libras à emergência dos movimentos sociais e políticos organizados pelos próprios surdos e por entidades ligadas à interpretação de Libras. A autora evidencia que a mobilização coletiva desempenhou papel decisivo para tornar visíveis demandas linguísticas que durante décadas permaneceram marginalizadas.

Brito (2019, p. 1) aprofunda essa análise ao reconstruir a trajetória político-ideológica do movimento social surdo brasileiro. Segundo o autor, a interação entre ativistas surdos, pesquisadores das

línguas de sinais e estudiosos da educação de surdos contribuiu para uma transformação da ideologia coletiva do movimento, fortalecendo uma concepção da surdez como particularidade linguística e cultural e impulsionando as campanhas pelo reconhecimento oficial da Libras e pelas escolas bilíngues.

Essas lutas possibilitaram que a discussão sobre a educação de surdos deixasse de estar circunscrita somente à educação especial e passasse a dialogar com campos como políticas linguísticas, direitos humanos linguísticos, estudos culturais, educação bilíngue e direitos das minorias linguísticas. Rodrigues e Beer (2016, p. 661) defendem a centralidade da questão linguística para a compreensão dos direitos dos surdos, destacando que os direitos linguísticos se relacionam diretamente ao exercício dos direitos civis, sociais, políticos, econômicos e culturais.

O problema central que orienta este estudo pode, portanto, ser sintetizado na seguinte questão: de que maneira os processos históricos, culturais, políticos e linguísticos contribuíram para a constituição contemporânea da educação de surdos no Brasil e para a consolidação da Libras, da cultura surda, dos movimentos sociais e dos direitos linguísticos como fundamentos educacionais?

Diante dessa problemática, o objetivo geral consiste em analisar os fundamentos históricos, culturais e políticos que constituíram a educação de surdos, destacando o papel da Libras, da

cultura surda, dos movimentos sociais e dos direitos linguísticos. Especificamente, busca-se compreender os principais acontecimentos históricos da educação de surdos; refletir sobre os efeitos do oralismo e das políticas de normalização; analisar a constituição da cultura e da diferença surda; discutir o protagonismo político dos movimentos surdos; e examinar a consolidação dos direitos linguísticos e da educação bilíngue no contexto brasileiro.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, desenvolvida a partir de artigos científicos e documentos normativos relacionados à história da educação de surdos, educação bilíngue, políticas linguísticas, cultura surda e movimento social surdo. O conjunto teórico permite estabelecer relações entre acontecimentos históricos, transformações conceituais e conquistas políticas, evitando interpretar a educação de surdos como processo isolado das relações sociais e das disputas pela legitimidade da Libras.

A discussão proposta assume, desse modo, que estudar a educação de surdos significa também estudar relações de poder. A definição de qual língua pode ocupar a sala de aula, quem pode ensinar, quais conhecimentos são reconhecidos, quem participa da elaboração das políticas e de que forma o sujeito surdo é representado constitui uma questão pedagógica, mas igualmente histórica e política.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão dos fundamentos contemporâneos da educação de surdos requer recuperar aspectos de sua trajetória histórica. Durante diferentes períodos, a pessoa surda foi representada a partir de concepções que variavam entre incapacidade, anormalidade, deficiência, possibilidade de reabilitação, diferença linguística e pertencimento cultural. Essas representações influenciaram diretamente as oportunidades de educação, participação social e exercício de direitos.

Costa e Sardagna (2021, p. 159-160) observam que a trajetória educacional dos surdos foi marcada por diferentes crenças, abordagens, personalidades e instituições. As autoras ressaltam que as transformações ocorridas não dizem respeito apenas aos métodos pedagógicos, pois foram acompanhadas de mudanças na legislação e nas formas sociais de compreender as pessoas surdas.

Nos primeiros registros históricos, predominavam concepções que negavam às pessoas surdas a possibilidade de participação plena na vida social. Em muitos contextos, a ausência da fala era confundida com ausência de pensamento ou incapacidade de aprender. A educação formal de pessoas surdas começou a ganhar maior sistematização na Europa durante a Idade Moderna, quando experiências pedagógicas demonstraram que sujeitos surdos possuíam plena capacidade para aprender por diferentes meios.

Esse movimento provocou o desenvolvimento de distintas propostas educacionais. Alguns educadores apostavam na língua oral e na aprendizagem da fala; outros empregavam gestos e sinais; e outros procuravam combinar diferentes recursos. Gradualmente, as experiências desenvolvidas especialmente na França exerceram influência internacional, inclusive sobre a constituição da educação formal de surdos no Brasil.

Costa e Sardagna (2021, p. 163) recordam a importância de personagens como Thomas Hopkins Gallaudet e Laurent Clerc na expansão da educação de surdos nos Estados Unidos e registram que, no Brasil, a educação institucionalizada ganhou impulso com a chegada do professor surdo francês Eduard Huet. Em 1857 foi fundado, no Rio de Janeiro, o Instituto de Surdos-Mudos, posteriormente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Padovani Netto (2021) situa esse processo no contexto do Brasil imperial. A proposta para a criação de uma escola destinada a estudantes surdos foi apresentada a D. Pedro II por Huet em 1855. A constituição do Instituto tornou-se marco da institucionalização da educação de surdos no país e estabeleceu conexões com práticas pedagógicas internacionais. O autor demonstra, entretanto, que essa trajetória foi permeada por disputas entre gestualismo e oralismo e por

processos de hierarquização de saberes produzidos por surdos e ouvintes.

O significado do Instituto ultrapassa a dimensão administrativa. A convivência entre estudantes surdos permitiu a circulação de sinais, a constituição de vínculos e a produção de experiências coletivas. Ao mesmo tempo, a instituição foi atravessada pelas transformações pedagógicas que ocorriam internacionalmente, especialmente pelas disputas entre aqueles que reconheciam a importância dos sinais e os defensores da oralização.

Padovani Netto (2021, p. 197) registra que a valorização dos sinais sofreu forte revés após 1880, quando as decisões do Congresso de Milão passaram a influenciar as metodologias utilizadas na escolarização de surdos ao longo de grande parte do século XX.

Essa trajetória demonstra que as mudanças educacionais não se produziram unicamente a partir de evidências pedagógicas. As decisões sobre como os surdos deveriam ser educados estiveram relacionadas a concepções de normalidade, linguagem, corpo e sociedade. Assim, métodos de ensino também expressavam projetos políticos de formação dos sujeitos.

Lodi (2005, p. 409-410) chama atenção para esse aspecto ao demonstrar que os conflitos entre língua oral e língua de sinais atravessaram séculos da história da educação dos surdos. A

preferência por uma ou outra língua esteve associada a ideologias sobre a surdez e sobre o lugar social reservado aos sujeitos surdos.

É necessário, entretanto, evitar uma narrativa demasiadamente simplificada que organize a história apenas como oposição entre oralismo e língua de sinais. Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 5) alertam para as construções dicotômicas e positivistas que podem produzir leituras maniqueístas da trajetória histórica dos surdos. Para os autores, a história deve ser observada considerando mudanças, crises, turbulências, resistências e diferentes formas de produção de saberes.

Essa advertência é relevante porque permite reconhecer os sujeitos surdos como participantes de sua própria história. Mesmo em períodos de forte repressão linguística, as línguas de sinais não desapareceram. Continuaram circulando nas interações entre surdos e constituíram formas de resistência às políticas institucionais que procuravam privilegiar exclusivamente a oralidade.

Um dos acontecimentos mais discutidos na historiografia da educação de surdos é o Congresso Internacional realizado em Milão em 1880. O evento tornou-se símbolo da institucionalização do oralismo e da tentativa de afastar as línguas de sinais dos processos educacionais formais.

Padovani Netto (2021, p. 197) explica que o congresso deliberou favoravelmente ao chamado método oral puro, que combinava articulação das palavras e leitura orofacial, evitando o uso

de sinais. As decisões influenciaram instituições educacionais de diferentes países e fortaleceram a ideia de que a integração social do surdo dependeria de sua aproximação às formas linguísticas utilizadas pela maioria ouvinte.

A exclusão da participação política dos próprios surdos constitui um elemento fundamental para compreender o significado histórico desse processo. Costa e Sardagna (2021, p. 163) ressaltam que professores surdos presentes no Congresso de Milão não tiveram direito a voto na escolha do método. O resultado foi a legitimação do oralismo e a consequente proibição das línguas de sinais em numerosos contextos escolares.

Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 9) interpretam esse processo pela perspectiva da colonialidade e das relações de poder linguístico. Segundo os autores:

> O Congresso em questão foi promovido e organizado por vários especialistas da área da surdez – ouvintes e defensores da abordagem oralista na Educação de Surdos. [...] todos os professores surdos foram censurados de votar e excluídos das arguições. Dos mais de 160 representantes ouvintes presentes, somente quatro, dos EUA, votaram contra o oralismo puro. (Silva; Maia; Pedroza, 2024, p. 9).

A citação evidencia que a controvérsia não se restringia a uma questão técnica sobre métodos de ensino. Tratava-se também de determinar quem possuía autoridade para definir a educação de um

grupo linguístico. Quando os próprios sujeitos envolvidos são afastados do processo decisório, estabelece-se uma relação assimétrica na qual conhecimentos e experiências produzidos por uma maioria social são impostos a uma minoria.

O oralismo consolidou-se por meio da ideia de que a fala constituiria o principal caminho para a integração das pessoas surdas. A língua de sinais passou a ser interpretada por determinados discursos como obstáculo ao desenvolvimento da oralidade. Em consequência, muitas práticas pedagógicas concentraram esforços na articulação da fala, no treinamento auditivo e na leitura labial, frequentemente subordinando conteúdos escolares aos objetivos de reabilitação.

Piconi (2019, p. 4) observa que os processos educacionais historicamente intervieram nas práticas de uso das línguas de sinais, tanto tentando modificá-las e aproximá-las das estruturas das línguas faladas quanto tentando eliminá-las por meio de abordagens oralistas. Tais processos também contribuíram para a circulação de representações que classificavam as línguas de sinais como inferiores ou incompletas.

Entretanto, a história não deve ser interpretada como se as decisões de Milão tivessem provocado o desaparecimento absoluto das línguas de sinais. Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 9) ressaltam que pesquisas recentes demonstram a permanência dessas línguas enquanto formas de resistência. Os sujeitos surdos continuaram

sinalizando, produzindo relações comunitárias e preservando formas visuais de comunicação apesar das políticas de restrição.

Essa resistência histórica permite compreender por que a educação contemporânea de surdos não resulta somente de transformações produzidas pelas instituições. Ela também é resultado das práticas e formas de organização das próprias comunidades surdas. O uso continuado da língua de sinais, a formação de associações, os encontros comunitários e posteriormente as mobilizações políticas produziram condições para uma reconfiguração da identidade coletiva.

A partir da segunda metade do século XX, novas críticas ao oralismo ganharam força. A Comunicação Total surgiu em alguns contextos propondo o emprego combinado de diferentes recursos de comunicação. Mais tarde, o Bilinguismo passou a defender a centralidade das línguas de sinais e a aprendizagem da língua majoritária, especialmente em sua modalidade escrita, como segunda língua.

Vieira e Molina (2018, p. 1) advertem que essa passagem não deve ser compreendida como uma sequência em que cada nova abordagem elimina completamente a anterior. Práticas associadas ao oralismo, à Comunicação Total e ao Bilinguismo podem coexistir nos espaços escolares. Essa permanência demonstra que transformações

legais e conceituais não necessariamente modificam de forma imediata a cultura institucional da escola.

Assim, a resistência à normalização permanece como questão contemporânea. A defesa da educação bilíngue não consiste apenas em adicionar a Libras ao ambiente escolar, mas em rever relações linguísticas e pedagógicas historicamente marcadas pela hegemonia da oralidade e da língua portuguesa.

A transformação das concepções sobre a surdez permitiu ampliar o debate educacional para além da deficiência. A perspectiva socioantropológica passou a compreender os sujeitos surdos a partir de suas relações linguísticas, culturais e comunitárias, reconhecendo que a diferença não pode ser reduzida à ausência de audição.

Nunes *et al*. (2015, p. 537) discutem a tensão entre propostas clínico-terapêuticas e socioantropológicas, destacando a necessidade de pensar uma escolarização que ultrapasse a interpretação da surdez exclusivamente como patologia. As autoras apontam que políticas públicas de valorização da Libras, tanto na escola quanto em outros espaços sociais, constituem condição relevante para ampliar o acesso linguístico das pessoas surdas.

O conceito de cultura surda ganha importância nesse deslocamento. Cultura, nesse sentido, não deve ser entendida como conjunto rígido de comportamentos compartilhados igualmente por todas as pessoas surdas. Trata-se de processos de produção de

sentidos, valores, experiências, manifestações artísticas, práticas linguísticas e formas de pertencimento que se constroem nas relações sociais.

Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 7) apontam que as experiências culturais dos surdos podem manifestar-se por meio de poesia, literatura, teatro, narrativas em Libras, tecnologias, produções acadêmicas e outras atividades socioculturais. Os autores ressaltam ainda que a história cultural permite compreender os surdos como sujeitos de múltiplas identidades, cujas experiências visuais ocupam posição significativa em sua relação com o mundo.

A visualidade, portanto, não constitui simples recurso didático complementar. Ela se articula às experiências linguísticas de uma língua de modalidade visual-espacial e às formas de interação construídas entre sujeitos surdos. Isso tem implicações educacionais importantes. Se a experiência visual participa da produção de sentidos, currículos e metodologias precisam reconhecer modos de ensinar e aprender coerentes com essa realidade.

Martins (2016, p. 713) relaciona a diferença linguística à visualidade e observa que a reivindicação de uma educação bilíngue no Brasil se fortalece justamente pela afirmação de uma experiência singular da surdez e pela presença da Libras como língua de constituição dos sujeitos.

Nessa perspectiva, identidade surda não corresponde a uma essência biológica. As identidades são construídas nas relações linguísticas, históricas, culturais e sociais. Por isso, não existe uma única forma de ser surdo. Existem sujeitos que tiveram contato precoce com Libras, outros que adquiriram a língua tardiamente; surdos pertencentes a famílias surdas ou ouvintes; pessoas oralizadas ou não; sujeitos que transitam por diferentes línguas e comunidades.

Rodrigues e Beer (2016, p. 665) rejeitam interpretações que transformem a diferença em categoria fixa. Recorrendo a Skliar, os autores destacam que as diferenças são produzidas histórica, social e politicamente e não dependem da autorização daquilo que socialmente se define como normal.

Essa discussão possibilita uma citação**:**

> Segundo Skliar (1999, p. 22-23 *apud* Rodrigues; Beer, 2016, p. 665), as diferenças não constituem realidades naturais, fixas ou imutáveis; elas são construídas histórica, social e politicamente, sendo necessário compreendê-las como diferenças políticas e não como desvios que deveriam retornar a uma suposta normalidade.

A formulação é particularmente importante para a educação de surdos porque desloca a pergunta pedagógica. Em vez de questionar como transformar o estudante surdo para aproximá-lo do padrão ouvinte, passa-se a questionar como organizar o espaço educacional para reconhecer diferentes experiências linguísticas e culturais.

A Libras desempenha papel central nesse processo. Sua importância ultrapassa a função comunicativa, pois a língua participa da formação dos sujeitos, da circulação dos conhecimentos, das relações comunitárias e da construção das identidades. No ambiente educacional, ela precisa ser reconhecida como língua de ensino, interação, produção acadêmica e construção conceitual.

Piconi (2019, p. 1-4) ressalta que muitos surdos adquirem as línguas de sinais em instituições educacionais, e não no ambiente familiar. Isso torna a escola uma esfera especialmente relevante das políticas linguísticas, pois nela são gerenciados valores, normas e possibilidades de uso das línguas.

A presença da Libras na escola, portanto, não deve ser confundida com sua utilização eventual como ferramenta de acessibilidade. Uma proposta fundamentada nos direitos linguísticos requer condições para que a Libras circule efetivamente, incluindo professores proficientes, pares linguísticos, profissionais surdos, materiais adequados e organização curricular compatível com a educação bilíngue.

Thoma (2016, p. 761) demonstra que diferentes discursos produzem sentidos distintos para essa questão. Enquanto algumas perspectivas tratam a língua de sinais como recurso de acessibilidade destinado a um estudante compreendido prioritariamente como pessoa com deficiência, documentos produzidos pelo movimento surdo a

concebem como expressão de uma diferença linguística e cultural, reivindicando ambientes em que os surdos possam adquirir e utilizar plenamente sua língua.

Desse modo, Libras, cultura surda e identidade encontram-se relacionadas sem constituir uma unidade homogênea. Reconhecer essa relação significa possibilitar que os próprios surdos produzam saberes, narrem suas trajetórias e participem da definição de suas políticas educacionais.

As conquistas relacionadas à Libras e à educação bilíngue resultaram de extensos processos de mobilização. A formação de associações de surdos, federações, encontros culturais, congressos e redes de ativistas possibilitou a construção de espaços coletivos nos quais demandas comuns foram identificadas e transformadas em reivindicações políticas.

Monteiro (2006, p. 293-295), ao analisar historicamente os movimentos surdos, evidencia que associações e organizações desempenharam papel fundamental na preservação da Libras, na produção de identidades e na luta contra formas de exclusão social. A autora destaca que a preservação da língua de sinais e da identidade cultural está relacionada à capacidade de organização e resistência da comunidade surda.

Brito (2019, p. 12) demonstra que, entre as décadas de 1980 e 2000, o movimento social surdo direcionou progressivamente suas

ações para o reconhecimento jurídico da Libras. Inicialmente, a reivindicação estava fortemente vinculada ao direito de comunicação e ao acesso a intérpretes em espaços públicos. Com o amadurecimento do movimento e sua aproximação com pesquisas linguísticas e educacionais, a defesa da Libras passou a ser formulada também como questão de identidade e direitos linguísticos.

Esse movimento demonstra que as identidades coletivas também se transformam historicamente. A luta pela Libras deixou de ser apresentada apenas como reivindicação de acessibilidade para tornar-se parte de um projeto político que reconhece a comunidade surda como minoria linguística e cultural.

Brito (2019, p. 18) registra que a campanha pela oficialização da Libras envolveu visitas a gabinetes parlamentares, abaixo-assinados, manifestações e mobilizações de associações locais e regionais. Essas estratégias exerceram pressão sobre o Estado e contribuíram para a tramitação da legislação que culminaria na Lei nº 10.436/2002.

O movimento não pode, portanto, ser tratado como agente periférico da política educacional. A própria produção legislativa foi influenciada pela atuação de sujeitos surdos organizados e por suas alianças com pesquisadores, profissionais e instituições.

Um acontecimento significativo ocorreu em Porto Alegre, em 1999, durante o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue

para Surdos. Brito (2019, p. 18) registra que a mobilização resultou na entrega do documento *A educação que nós surdos queremos*, produzido com forte participação de sujeitos surdos. O documento reuniu propostas relacionadas aos direitos humanos, escolas de surdos, professores surdos, currículo, cultura, família e formação profissional.

A relevância dessa participação pode ser compreendida por meio da máxima que se tornou emblemática no movimento surdo brasileiro. Campello e Rezende (2014, p. 72) escrevem:

> "Nada sobre nós, surdos, sem nós, surdos!" Esta é a história das lutas em defesa da Escola Bilíngue de Surdos nestes últimos anos, uma história que foi e ainda é uma explosão de mobilizações sem precedentes, em que surdos de praticamente todas as regiões do país foram mobilizados e mobilizadores para defender a qualidade da educação para nossas crianças surdas. (Campello; Rezende, 2014, p. 72).

Essa citação direta longa sintetiza uma importante transformação política: os sujeitos surdos deixam de ser vistos unicamente como destinatários das decisões e afirmam-se como produtores das políticas que dizem respeito à sua educação.

Campello e Rezende (2014) analisam ainda a intensa mobilização ocorrida em 2011 e nos anos seguintes em defesa das escolas bilíngues. Seminários, manifestações, negociações parlamentares e participação da FENEIS contribuíram para a inclusão das demandas da comunidade surda no Plano Nacional de Educação.

A luta política modificou também a compreensão da própria inclusão. Para parcelas significativas do movimento surdo, inclusão não significa necessariamente colocar todos os estudantes fisicamente na mesma sala de aula. A reivindicação volta-se para a existência de condições linguísticas que permitam acesso efetivo ao currículo, interação com pares, desenvolvimento da Libras e participação nas decisões escolares.

Rodrigues e Beer (2016, p. 665-666) recuperam essa perspectiva ao destacar que os movimentos surdos reivindicam inclusão associada à garantia efetiva do direito à educação, fundamentada em princípios pedagógicos adequados às especificidades linguísticas, culturais, políticas e sociais dos estudantes.

O protagonismo político dos surdos produziu, desse modo, uma alteração no lugar ocupado pela comunidade na formulação das políticas. Ainda existem disputas e relações assimétricas, mas os sujeitos surdos conquistaram maior presença em universidades, movimentos, instituições públicas, pesquisas, produção cultural e espaços de decisão.

Brito (2019, p. 13) apresenta exemplos de mobilização pública, entre os quais a passeata realizada em Copacabana em 1994, ligada à luta pelo reconhecimento da Libras. O autor mostra que a ocupação

dos espaços públicos permitiu ampliar a visibilidade das reivindicações e fortalecer redes de solidariedade.

A mobilização da década de 1990 culminou em importante conquista jurídica. Em 24 de abril de 2002 foi sancionada a Lei nº 10.436, reconhecendo a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Brito (2019, p. 18-19) evidencia que a aprovação ocorreu após anos de tramitação parlamentar e atuação sistemática dos movimentos. O Decreto nº 5.626/2005 aprofundaria posteriormente vários aspectos educacionais e linguísticos.

Monteiro (2006, p. 295) reconhece essa legislação como uma importante vitória, mas ressalta que a existência de uma norma não encerra a luta. A efetivação dos direitos depende da formação de profissionais, da existência de intérpretes, de professores surdos e ouvintes qualificados e de instituições capazes de garantir o acesso ao conhecimento por meio da Libras.

Consequentemente, movimento social e educação permanecem interligados. A comunidade surda produz reivindicações, acompanha políticas, questiona modelos educacionais e disputa sentidos sobre inclusão, bilinguismo, língua e cultura.

O reconhecimento político das línguas de sinais modificou significativamente as bases jurídicas da educação de surdos. Se durante extensos períodos históricos a língua de sinais foi proibida ou subordinada à oralidade, a legislação contemporânea brasileira passou

a reconhecer direitos relacionados ao seu uso, ensino e circulação institucional.

A Lei nº 10.436/2002 estabeleceu um marco ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão e caracterizá-la como sistema linguístico de natureza visual-motora e estrutura gramatical própria. Costa e Sardagna (2021, p. 169) destacam que esse reconhecimento criou a necessidade de regulamentação, concretizada posteriormente pelo Decreto nº 5.626/2005.

A conquista não pode ser separada da mobilização social que a antecedeu. Brito (2019, p. 3) reúne diferentes estudos que atribuem às ações coletivas dos sujeitos surdos papel relevante para a aprovação da Lei de Libras. O movimento transformou uma demanda linguística em pauta política nacional.

O Decreto nº 5.626/2005 ampliou as implicações educacionais da lei ao estabelecer medidas referentes à formação docente, inclusão da Libras em cursos superiores, formação de tradutores e intérpretes, acesso das pessoas surdas à educação e organização da educação bilíngue.

Piconi (2019, p. 1) compreende esse processo como intersecção entre política linguística e política educacional. Para a autora, a escola ocupa posição central porque muitos sujeitos surdos adquirem a língua de sinais em ambientes institucionalizados. Dessa

maneira, decisões sobre a Libras dentro da escola representam formas concretas de política linguística.

A discussão ganha maior amplitude quando a língua é compreendida como direito humano. Rodrigues e Beer (2016, p. 670-671) defendem que as barreiras sociais e os preconceitos linguísticos frequentemente impedem os sujeitos surdos de usufruírem direitos que formalmente lhes são reconhecidos. Os autores relacionam o respeito à língua de sinais, a educação bilíngue, a acessibilidade informacional e os serviços de interpretação à promoção dos direitos humanos.

Nesse sentido, Rodrigues e Beer (2016, p. 671) afirmam:

> Todos os direitos humanos estão, sem dúvidas, atrelados à língua e, portanto, os direitos humanos linguísticos constituem-se como basilares ao gozo dos direitos humanos: civis, sociais, políticos, econômicos e culturais. [...] tratar da garantia de direitos humanos aos surdos é falar de direitos humanos linguísticos. (Rodrigues; Beer, 2016, p. 671).

A concepção de direito linguístico modifica profundamente a interpretação do papel da Libras. O acesso à língua deixa de ser uma concessão pedagógica ou simples estratégia de acessibilidade e passa a integrar as condições de exercício da cidadania.

A língua está vinculada à possibilidade de compreender informações, produzir conhecimentos, participar de decisões, expressar opiniões, construir vínculos e acessar direitos. Quando uma criança surda não encontra ambientes que lhe permitam adquirir

plenamente uma língua acessível, as consequências ultrapassam o desempenho escolar.

Rodrigues e Beer (2016, p. 672-673) argumentam que a privação dos direitos linguísticos pode comprometer outros direitos, entre eles acesso à educação, informação, liberdade de expressão, representação política e continuidade da herança cultural. Por isso, a defesa dos direitos humanos linguísticos constitui uma dimensão do respeito à diversidade e da promoção da equidade.

Santos, Coelho e Klein (2017, p. 215) demonstram que políticas de reconhecimento das línguas de sinais não resultam apenas de iniciativas administrativas, mas de negociações estabelecidas entre movimentos surdos e políticas governamentais. Ao comparar Brasil e Portugal, as autoras concluem que as políticas educacionais são produzidas em contextos de disputa de significados e de negociação entre reivindicações dos movimentos e projetos inclusivos.

No Brasil, uma nova transformação ocorreu com a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e inseriu a educação bilíngue de surdos como modalidade educacional.

Silva, Maia e Pedroza (2024, p. 11-12) destacam que essa legislação reafirmou conquistas anteriormente construídas pelo Decreto nº 5.626/2005 e estabeleceu na LDB a educação bilíngue

ofertada em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua.

O artigo 60-A, incorporado à LDB, compreende a educação bilíngue de surdos como modalidade oferecida em Libras, como primeira língua, e português escrito, como segunda língua, contemplando escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns e polos de educação bilíngue, conforme as características e escolhas dos educandos.

Esse avanço jurídico, entretanto, não elimina desafios históricos. Leis podem reconhecer direitos sem que todos os contextos escolares disponham de condições para sua concretização. Permanecem diferenças regionais, dificuldades na formação de professores, insuficiência de profissionais fluentes em Libras, carência de materiais pedagógicos adequados e controvérsias acerca dos modelos de escolarização.

Fernandes e Moreira (2014, p. 51) mostram que o percurso brasileiro desde a década de 1990 apresenta intensas disputas entre política linguística e política de inclusão. As autoras ressaltam que a gestão das línguas utilizadas na escolarização constitui elemento determinante para avaliar a efetividade de uma proposta de educação de surdos.

Assim, possuir matrícula em uma instituição escolar não garante, isoladamente, inclusão linguística. Para estudantes surdos

usuários de Libras, torna-se necessário perguntar qual língua organiza as explicações, as interações, o currículo, as avaliações e a produção de conhecimento.

A educação bilíngue constitui uma das principais reivindicações contemporâneas das comunidades surdas brasileiras. Entretanto, o conceito de bilinguismo empregado nesse campo não deve ser reduzido à simples presença física de duas línguas no mesmo ambiente.

Lodi (2013, p. 49) analisa diferenças entre o Decreto nº 5.626/2005 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A autora identifica diferentes sentidos atribuídos à educação bilíngue, ressaltando que, no Decreto, Libras e português aparecem relacionados a dimensões sociais e culturais, enquanto determinadas perspectivas inclusivas podem reduzir o bilinguismo à presença de duas línguas sem estabelecer adequadamente as funções de cada uma.

Nessa direção, a educação bilíngue requer reconhecer a Libras como língua de instrução e interação, enquanto a língua portuguesa escrita ocupa o lugar de segunda língua. Essa organização altera não apenas o uso linguístico, mas a estrutura pedagógica da escola.

Vieira-Machado e Lopes (2016, p. 639) defendem que a constituição da educação bilíngue precisa ser pensada também a partir da formação dos professores e de seu compromisso com os saberes das

comunidades surdas. As autoras localizam historicamente a construção dos discursos sobre bilinguismo e demonstram que mudanças conceituais demandam transformações na formação profissional.

Martins e Lacerda (2016, p. 163) destacam a necessidade de programas bilíngues que assumam a língua de sinais como língua de instrução e elemento da diferença surda. As autoras apontam a urgência de romper paradigmas e ampliar o diálogo entre órgãos responsáveis pelas políticas educacionais e movimentos surdos.

Essa articulação é indispensável porque um projeto bilíngue não se resume à contratação de um intérprete para mediar uma aula planejada integralmente em português. O intérprete possui funções específicas, mas não substitui a organização linguística e pedagógica da escola.

A educação bilíngue pressupõe condições para aquisição e desenvolvimento da Libras, presença de outros sujeitos sinalizantes, produção de conteúdos na língua de sinais, professores qualificados, metodologias visuais e ensino do português escrito segundo princípios de segunda língua.

Nascimento e Costa (2014, p. 159) demonstram como movimentos surdos participaram da constituição de modelos de escola bilíngue fundamentados em pesquisas acadêmicas, experiências dos estudantes, legislação e reivindicações comunitárias. Ao discutir a

implantação de escola pública bilíngue no Distrito Federal, os autores evidenciam que esse projeto decorre de um movimento nacional em favor da cultura e da educação de surdos.

Campello e Rezende (2014, p. 88) associam diretamente a defesa das escolas bilíngues a uma política linguística coerente com a identidade da comunidade surda. Após anos de mobilizações relacionadas ao Plano Nacional de Educação, as autoras sustentam que a construção dessas escolas integra uma história de lutas que não se encerra com a aprovação de uma legislação.

Thoma (2016, p. 755-761), contudo, chama atenção para a existência de diferentes discursos sobre educação bilíngue. A autora analisa como políticas, documentos oficiais e proposições de movimentos surdos produzem distintas maneiras de compreender e organizar os sujeitos, as línguas e os espaços educacionais. Isso demonstra que a própria categoria "educação bilíngue" é um campo de disputas.

A presença de diferentes concepções exige cuidado para que a nomenclatura bilíngue não seja empregada para designar práticas que permanecem centradas na língua portuguesa. Lodi (2013, p. 49) observa que a hegemonia do português pode ser mantida mesmo quando duas línguas formalmente estão presentes no espaço escolar.

Monteiro (2006, p. 301) também enfatiza que um modelo bilíngue coerente com as necessidades linguísticas do sujeito surdo

precisa respeitar a língua de sinais e tratar a língua majoritária como segunda língua, considerando as diferentes modalidades e escolhas linguísticas.

Nesse contexto, educação bilíngue não pode ser pensada somente como metodologia. Trata-se de um projeto educacional, linguístico, cultural e político. Linguístico, porque define o estatuto e as funções das línguas no processo educativo; cultural, porque reconhece formas de produção de saberes e experiências visuais; pedagógico, porque exige metodologias e currículos adequados; e político, porque sua efetivação depende da garantia de direitos historicamente reivindicados.

A transformação ocorrida com a legislação brasileira demonstra que muitos elementos anteriormente reivindicados pelas comunidades surdas passaram a integrar normas oficiais. No entanto, o desafio atual consiste em transformar reconhecimento jurídico em experiências educacionais concretas.

Piconi (2019) observa que os espaços escolares são particularmente sensíveis aos mecanismos de gerenciamento e padronização linguística. Por isso, eles podem tanto reproduzir hierarquias quanto tornar-se lugares de resistência e afirmação da Libras.

A efetivação da educação bilíngue depende, portanto, da participação dos próprios surdos na elaboração e avaliação das

políticas. A experiência histórica demonstra que decisões tomadas sem essa participação podem reproduzir mecanismos de tutela e normalização.

Nesse sentido, o princípio político defendido por movimentos surdos — "nada sobre nós sem nós" — possui profunda implicação pedagógica. Significa reconhecer os sujeitos surdos como agentes de conhecimento, pesquisadores, professores, gestores, estudantes, lideranças e produtores culturais capazes de participar das decisões que organizam sua própria educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos fundamentos históricos, culturais e políticos da educação de surdos demonstra que esse campo foi constituído por intensas disputas acerca da língua, do corpo, da normalidade, da identidade e dos direitos. A história não representa simples sequência de métodos pedagógicos. Ela expressa relações de poder que determinaram, em diferentes períodos, quais línguas poderiam ser utilizadas, quais sujeitos seriam considerados capazes de aprender e quem possuiria legitimidade para decidir sobre a educação das pessoas surdas.

A institucionalização da educação de surdos no Brasil, particularmente a partir da criação do Instituto de Surdos-Mudos no século XIX, possibilitou novas oportunidades educacionais e a

formação de espaços de convivência entre sujeitos surdos. Ao mesmo tempo, essas instituições receberam forte influência dos debates internacionais sobre gestualismo e oralismo.

O Congresso de Milão de 1880 tornou-se um marco importante dessa trajetória por legitimar políticas oralistas que restringiram a presença das línguas de sinais nos contextos educacionais. Entretanto, a análise histórica evidencia que a língua de sinais não desapareceu. Sua continuidade ocorreu também pelas relações estabelecidas entre os próprios surdos, demonstrando que resistência linguística e vida comunitária constituíram fatores fundamentais para sua preservação.

A superação das leituras exclusivamente clínicas da surdez contribuiu posteriormente para o fortalecimento de perspectivas que reconhecem a diferença linguística e cultural. Nesse processo, a Libras passou a ser compreendida não apenas como meio de comunicação, mas como língua relacionada à construção de conhecimentos, identidades, relações sociais e práticas culturais.

A cultura surda, por sua vez, não deve ser concebida como categoria homogênea ou imutável. Os sujeitos surdos apresentam múltiplas trajetórias, identidades e formas de relação com as línguas. O que aproxima as perspectivas culturais é a possibilidade de reconhecer experiências visuais e linguísticas que historicamente foram desvalorizadas por modelos educacionais construídos a partir da centralidade ouvinte.

Outro resultado fundamental desta análise refere-se ao protagonismo dos movimentos sociais surdos. O reconhecimento da Libras e a consolidação da educação bilíngue não podem ser atribuídos exclusivamente à atuação do Estado. As associações, federações, ativistas, pesquisadores e lideranças surdas desenvolveram mobilizações que transformaram demandas comunitárias em questões políticas nacionais.

A Lei nº 10.436/2002 constitui marco dessa trajetória ao reconhecer juridicamente a Libras. O Decreto nº 5.626/2005 ampliou as implicações do reconhecimento linguístico para diferentes esferas, particularmente para a educação e a formação profissional. Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 inseriu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, consolidando juridicamente um modelo educacional no qual a Libras ocupa o lugar de primeira língua e o português escrito o de segunda língua.

Essas conquistas demonstram a aproximação progressiva entre educação e direitos linguísticos. O direito à educação não pode ser considerado plenamente efetivado quando estudantes têm matrícula escolar, mas não dispõem de condições linguísticas para acessar conhecimentos, interagir, produzir sentidos e participar das decisões que lhes dizem respeito.

Rodrigues e Beer (2016) demonstram que os direitos linguísticos constituem base para o acesso a numerosos outros direitos. Essa compreensão possui importância particular na educação de surdos, uma vez que a privação ou restrição de uma língua plenamente acessível pode produzir consequências no desenvolvimento educacional, cultural, político e social.

A educação bilíngue, nesse cenário, configura-se como uma construção simultaneamente pedagógica e política. Para que seja efetiva, não basta inserir ocasionalmente Libras em estruturas escolares organizadas integralmente pela lógica da língua portuguesa. É necessário assegurar ambientes linguísticos, profissionais qualificados, professores surdos e ouvintes proficientes, acesso ao português escrito como segunda língua, materiais adequados, práticas visuais e participação da comunidade surda na organização do processo educacional.

Também é necessário reconhecer que as conquistas legais não eliminam automaticamente práticas historicamente construídas. As heranças oralistas, as representações da surdez exclusivamente pelo déficit e a hegemonia da língua portuguesa podem continuar presentes mesmo em instituições que formalmente afirmam desenvolver propostas inclusivas ou bilíngues.

Por isso, a transformação da educação de surdos depende de um processo permanente de revisão das concepções, práticas e

políticas. A escola precisa deslocar-se da tentativa de adequação do estudante surdo ao padrão ouvinte e caminhar para a criação de condições que reconheçam diferentes experiências linguísticas e culturais.

A trajetória analisada demonstra ainda que o protagonismo surdo deve constituir fundamento das políticas futuras. A experiência histórica do Congresso de Milão evidencia os efeitos produzidos quando decisões educacionais são tomadas sem participação efetiva das pessoas diretamente envolvidas. Em sentido contrário, as mobilizações brasileiras que conduziram ao reconhecimento da Libras e ao fortalecimento das escolas bilíngues mostram a potência política da participação dos próprios sujeitos surdos.

Conclui-se, portanto, que história, cultura e política não constituem dimensões separadas da educação de surdos. Elas se articulam permanentemente. A Libras carrega uma trajetória histórica de resistência; a cultura surda produz formas de identificação e construção de conhecimentos; os movimentos sociais transformam demandas coletivas em direitos; e os direitos linguísticos oferecem fundamentos para uma educação que reconheça os surdos como sujeitos de linguagem, cultura, conhecimento e participação política.

Desse modo, uma educação comprometida com os direitos dos sujeitos surdos precisa ultrapassar concepções assistencialistas e normalizadoras e consolidar práticas fundamentadas no respeito à

diferença linguística, na valorização da Libras, na cultura surda, na participação comunitária e na autonomia. O percurso histórico demonstra que os avanços conquistados resultaram de lutas prolongadas e que sua manutenção depende de contínua participação política, produção científica e atuação dos próprios surdos na construção dos caminhos de sua educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 24 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 28 jul. 2026.

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

de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 1 ago. 2026.

BRITO, Fábio Bezerra de. Percursos históricos da luta político-ideológica dos surdos brasileiros por direitos sociais, linguísticos e educacionais. **The ESPecialist,** São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1-23, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i3a7. Disponível em: https://doi.org/10.23925/2318-7115.2019v40i3a7. Acesso em: 3 ago. 2026.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 71-92, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37229. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229. Acesso em: 5 ago. 2026.

COSTA, Cibele Fernandes da; SARDAGNA, Helena Venites. Educação de surdos: articulando história e legislação. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educaciona*l***, Curitiba, v. 16, n. 44, p. 159-173, 2021. DOI: 10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2021.Vol16.N44.pp159-173. Disponível em: https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2021.Vol16.N44.pp159-173. Acesso em: 7 ago. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, ed. esp. n. 2, p. 51-69, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37014. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014. Acesso em: 9 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005. DOI: 10.1590/S1517-97022005000300006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300006. Acesso em: 11 ago. 2026.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/. Acesso em: 12 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de surdos e proposta bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661117. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661117. Acesso em: 13 ago. 2026.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação inclusiva bilíngue para surdos: problematizações acerca das políticas educacionais e linguísticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 163-178, maio/ago. 2016. DOI: 10.24220/2318-0870v21n2a3277. Disponível em: https://doi.org/10.24220/2318-0870v21n2a3277. Acesso em: 14 ago. 2026.

MONTEIRO, Myrna Salerno. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 292-305, 2006. DOI: 10.20396/etd.v7i2.810. Disponível em: https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.810. Acesso em: 15 ago. 2026.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista, Curitiba**, ed. esp. n. 2, p. 159-178, 2014. DOI: 10.1590/0104-4060.37021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0104-4060.37021. Acesso em: 16 ago. 2026.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 537-545, set./dez. 2015. DOI: 10.1590/2175-3539/2015/0193892. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193892. Acesso em: 17 ago. 2026.

PADOVANI NETTO, Ernesto. História da educação de surdos: as disputas entre o falar e o sinalizar e as práticas no Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857-1957). **História & Ensino**, Londrina, v. 27, n. 2, p. 186-211, jul./dez. 2021. DOI: 10.5433/2238-3018.2021v27n2p186. Disponível em: https://doi.org/10.5433/2238-3018.2021v27n2p186. Acesso em: 18 ago. 2026.

PICONI, Larissa Bassi. A educação de surdos como uma importante esfera das políticas linguísticas para a Língua Brasileira de Sinais: o Decreto nº 5.626/05 em foco. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-28, 2019. DOI: 10.5902/1984686X38358. Disponível em: https://doi.org/10.5902/1984686X38358. Acesso em: 19 ago. 2026.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661114. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661114. Acesso em: 20 ago. 2026.

SANTOS, Angela Nediane dos; COELHO, Orquídea Manuela Braga e Soares; KLEIN, Madalena. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 215-228, jan./mar. 2017. DOI: 10.1590/S1517-9702201608148639. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1517-9702201608148639. Acesso em: 21 ago. 2026.

SILVA, Simone Aparecida dos Santos; MAIA, Hélio José Santos; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. História da educação de surdos: uma decolonialidade possível contra a colonialidade de poder linguístico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, e0156, p. 1-20, 2024. DOI: 10.1590/1980-54702024v30e0156. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0156. Acesso em: 22 ago. 2026.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 15-32, 1999. **Citado por:** RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Hanna. Direitos, políticas e línguas: divergências e convergências na/da/para educação de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 661-680, 2016.

THOMA, Adriana da Silva. Educação bilíngue nas políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos e estratégias de governamento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661087. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661087. Acesso em: 23 ago. 2026.

VIEIRA, Claudia Regina; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e179339, p. 1-23, 2018. DOI: 10.1590/S1678-

4634201844179339. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179339. Acesso em: 23 ago. 2026.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016. DOI: 10.1590/2175-623661083. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623661083. Acesso em: 24 ago. 2026.