Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação — REASE

doi.org/10.51891/rease.v12i11.32165

EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS NO BRASIL: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

BILINGUAL EDUCATION FOR DEAF STUDENTS IN BRAZIL: EDUCATIONAL POLICIES AND CHALLENGES FOR IMPLEMENTATION IN BASIC EDUCATION

Ana Cláudia dos Santos Barão[1]
Suéllen Danúbia da Silva[2]
Elimeire Alves de Oliveira[3]
Ijosiel Mendes[4]
Amanda da Silva Cuim[5]
Tiago Moreno Lopes Roberto[6]

RESUMO: A educação bilíngue de surdos no Brasil representa uma conquista histórica relacionada ao reconhecimento dos direitos linguísticos, educacionais e culturais da comunidade surda. Este estudo teve como objetivo analisar os principais desafios para a efetivação da educação bilíngue de surdos na educação básica brasileira. Para isso, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e quantitativa, fundamentada na análise de produções acadêmicas, documentos legais e dados sobre a distribuição das escolas bilíngues no território nacional. Os resultados evidenciaram avanços normativos importantes, especialmente com o reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e a regulamentação da educação bilíngue pela Lei nº 14.191/2021. Entretanto, persistem obstáculos relacionados à escassez de professores qualificados, às desigualdades regionais na oferta de escolas bilíngues e às dificuldades de implementação das políticas públicas. Conclui-se que a consolidação dessa modalidade educacional depende da articulação entre legislação, formação docente específica, recursos pedagógicos acessíveis e participação ativa da comunidade surda, assegurando o respeito à Libras, à cultura surda e ao direito à aprendizagem.

Palavras-chave: Direitos linguísticos. Identidade surda. Políticas educacionais.

[1] Docente da Faculdade Futura de Votuporanga. Graduada em Ciências Biológicas (UNIFEV). Graduada em Pedagogia (ISEED-FAVED). Especialista em Neurociência e Aprendizagem (ÚNICA). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (IPEMIG). Mestre em Biologia Animal (UNESP).

[2] Docente no curso de Pedagogia da Faculdade Futura. Graduada em Ciências Contábeis (UNIFEV), Graduada em Administração pela Faculdade Futura, Graduanda em Pedagogia (UNIBF). Especialista em Administração Estratégica com ênfase em Marketing e Gestão de Recursos Humanos (UNILAGO), Especialização em Controladoria (UNIASSELVI), Mestrado em Administração (UNIMEP).

[3] Docente e Coordenadora no Curso de Pedagogia na Faculdade Futura. Graduada em Direito (UNIFEV). Graduada em Pedagogia (Faculdade de Antônio Augusto Reis Neves). Graduada em Letras (UNIFEV) Especialista em Gestão Escolar (UNICAMP). Mestre em Ensino e Processos Formativos (UNESP).

[4] Docente da Faculdade Futura de Votuporanga. Graduado em Matemática (UNIFEV). Especialista em Matemática (UNICAMP). Especialista em Matemática no Ensino Médio (UFSCAR). Mestrado em Matemática (UNESP).

[5] Docente na Faculdade Futura de Votuporanga, Docente na Prefeitura de Votuporanga. Mestre em Ensino e Processos Formativos (UNESP). Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Pedagógica (UFSCAR). Graduada em Pedagogia (UNIFEV).

[6] Graduado em Psicologia e Pedagogia. Especialista em Saúde Mental. Mestre em Psicologia e Saúde. Doutor em Ciências da Saúde. Professor do curso de Psicologia e Odontologia. Professor da Faculdade Futura.

ABSTRACT: Bilingual education for deaf students in Brazil represents a historical achievement associated with the recognition of the linguistic, educational, and cultural rights of the deaf community. This study aimed to analyze the main challenges to implementing bilingual education for deaf students in Brazilian basic education. To this end, a bibliographic and documentary study was conducted using a qualitative and quantitative approach, based on the analysis of academic publications, legal documents, and data on the distribution of bilingual schools throughout the country. The results revealed significant advances in the legal framework, particularly through the recognition of Brazilian Sign Language (Libras) under Law No. 10,436/2002 and the regulation of bilingual education under Law No. 14,191/2021. Nevertheless, obstacles persist, including a shortage of qualified teachers, regional inequalities in the availability of bilingual schools, and difficulties in implementing public policies. It is concluded that consolidating this educational modality depends on coordination among legislation, specialized teacher training, accessible teaching resources, and the active participation of the deaf community, ensuring respect for Libras, deaf culture, and the right to learning.

Keywords: Linguistic rights. Deaf identity. Educational policies.

1 INTRODUÇÃO

A garantia do direito à educação de qualidade para estudantes surdos no Brasil configura um campo de intensos debates pedagógicos, políticos e jurídicos. Compreender a trajetória da educação bilíngue no contexto da educação básica exige analisar não apenas as transformações nas diretrizes educacionais do Estado, mas também a permanente resistência e engajamento da comunidade surda em prol do reconhecimento de sua singularidade linguística e cultural (SILVA, 2026). A análise sistemática dos avanços normativos e das barreiras operacionais no cenário educacional brasileiro é estrategicamente fundamental para identificar os gargalos estruturais que ainda impedem a consolidação de políticas públicas equitativas e para subsidiar a formulação de ações governamentais orientadas à efetiva cidadania linguística (SOUSA & SOUSA, 2022).

A trajetória histórica da educação de surdos no Brasil foi marcada pelo predomínio de um modelo oralista, abordagem pedagógica e terapêutica que visava à reabilitação da fala e à leitura labial, impondo a comunicação verbal da maioria ouvinte enquanto marginalizava e proibia ostensivamente o uso dos sinais (SILVA, 2026). Conforme ressaltam Mori e Sander (2015), as escolas especiais e instituições de ensino iniciaram de forma extremamente lenta a adoção de sinais, dado o profundo enraizamento do paradigma oralista, o qual considerava a comunicação oral como superior e indispensável para a integração social.

Esse panorama começou a se transformar substancialmente a partir da organização progressiva do movimento surdo. Como aponta Strobel (2009), a população surda, no Brasil,

construiu uma sólida história de luta no âmbito de suas organizações e comunidades, estruturadas sob a forma de associações, federações e confederações. Essa mobilização comunitária e política foi o motor decisivo para questionar as práticas assimilacionistas e reivindicar a validação da língua de sinais no processo pedagógico.

A partir dessa evolução histórica, o presente estudo coloca no centro da discussão a seguinte problematização fundamental: quais são os principais desafios para a efetivação da educação bilíngue de surdos na educação básica brasileira? A emergência dessa questão fundamenta-se na urgente necessidade de consolidar a virada paradigmática conceptualizada por Cruz e Prado (2018), que sinalizam a ocorrência de uma profunda mudança na concepção da surdez, a qual deixa de ser caracterizada sob a ótica do déficit ou da "falta" e passa a ser reconhecida como uma "diferença" socio-linguística e cultural. É no seio dessa transição conceitual que a investigação bibliográfica e documental justifica sua relevância.

A justificativa e os objetivos centrais deste estudo assentam-se na premissa ético-política de que a oferta educacional para estudantes surdos deve assegurar o pleno respeito à diversidade linguística e à identidade bicultural. Isso implica garantir a todos os sujeitos surdos o direito inalienável à aquisição precoce da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) — pilar fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para a significação do mundo — e da Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, como segunda língua (L2), capacitando o estudante para a interação autônoma no tecido social majoritário e para a inserção equitativa nos meios acadêmicos e profissionais.

2 MÉTODOS

Para responder rigorosamente ao problema delineado, adotou-se uma abordagem metodológica pautada na pesquisa bibliográfica e documental, combinando análises qualitativas e quantitativas. A dimensão qualitativa contemplou a apreciação crítica de artigos científicos, teses, dissertações e dispositivos regulatórios do Ministério da Educação (MEC), focando o exame das práticas pedagógicas, das dinâmicas de letramento e da evolução dos marcos normativos institucionais. Por sua vez, a dimensão quantitativa debruçou-se sobre o levantamento e o mapeamento numérico da distribuição geográfica das escolas bilíngues no território nacional, bem como sobre a mensuração do alcance e das vagas pactuadas pelos programas federais de formação docente, com especial relevo para as metas do Programa

Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica (Parfor Equidade/CAPES).

A compreensão detalhada dessa construção metodológica e desse arcabouço conceitual constitui o ponto de partida para a exposição dos resultados e reflexões teóricas apresentados a seguir, nos quais se analisam os conflitos paradigmáticos entre a inclusão generalista e a especificidade do ensino bilíngue.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Panorama histórico da implementação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil

Historicamente, a implementação da língua de sinais esteve atrelada a organização da comunidade surda. A crença de que pessoas surdas não eram capazes de aprender prevaleceu até o século XV, segregando essas pessoas da sociedade. A partir do século XVI, o aprendizado pelas pessoas surdas, passou a ser interpretado como plenamente possível, desde que asseguradas estratégias educacionais específicas (SILVA, 2026). Eduard Huet contribuiu significativamente para a mudança desse paradigma. O educador surdo, fundou, em 1855, a primeira instituição voltada ao ensino de pessoas surdas no Brasil, denominada Imperial Instituto de Surdos-Mudos (BOGAS, 2016).

A instalação de um instituto especializado na educação de surdos foi um marco importante no Brasil, no entanto apenas ao final do século XX, o país legitimou a LIBRAS como uma língua eficaz (FERREIRA, 2024). Após inúmeros movimentos em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, a trajetória normativa que fundamenta os direitos linguísticos da pessoa surda na educação básica brasileira começou a se desdobrar. A Constituição Federal de 1988, estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, além da garantir a oferta e o atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Anos mais tarde, avanços significativos foram conquistados, iniciando com a lei 10.098/2000 (Lei da Acessibilidade), que representou um avanço conceitual decisivo ao definir formalmente o conceito de comunicação como forma de interação dos cidadãos, abrangendo expressamente as línguas, com destaque para a Língua Brasileira de Sinais (Libras). A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, tornou a LIBRAS oficialmente um meio de comunicação no Brasil (BRASIL, 2002) e foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabeleceu parâmetros para o ensino da LIBRAS, bem como para a formação de profissionais na área (BRASIL, 2005).

Documentos educacionais, como a Política Nacional de Educação Especial (2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e o Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014), favoreceram a garantia de direitos e a oferta de uma educação bilingue à comunidade surda. No entanto, apenas a aprovação de documentos legais não garantiu a solução às desigualdades, como ponderam Lopes, Rosa e Kraemer (2023). A aprovação original da LDB (Lei nº 9.394/1996) representou um avanço formal, mas esteve longe de resolver imediatamente as desigualdades históricas enfrentadas pelos estudantes surdos, cujas raízes remontam ao século XIX (MATTOSO, 2021). A consolidação de uma conquista legislativa histórica, efetivou-se a partir da Lei nº 14.191/2021, que modificou substantivamente a LDB, inserindo o Artigo 60-A (BRASIL, 2021). Essa norma alterou o status da Educação Bilíngue de Surdos, elevando-a à condição de modalidade de educação escolar independente, a ser oferecida em Libras (L1) e Português escrito (L2), iniciando-se na educação infantil e estendendo-se ao longo da vida.

A implementação dessa perspectiva pedagógica exige um arranjo curricular visual-espacial apropriado (QUADROS & SOUZA, 2008), o qual deve considerar as especificidades da alfabetização em L2 sem desconsiderar as severas divergências tipológicas entre línguas de modalidades distintas. Nesse sentido, pesquisas recentes (JESUS et al., 2024) provocam uma reflexão crítica sobre a imposição automática da escrita do Português sem a devida mediação metodológica bilíngue, sob pena de desrespeitar a identidade do estudante surdo. Essa conscientização impulsionou a busca comunitária pela criação de estabelecimentos específicos (FREITAS, ARAÚJO & NASCIMENTO, 2021).

O avanço e a consolidação teórica desse modelo bilíngue e bicultural não resultaram de concessões governamentais passivas, mas de uma vigorosa trajetória de protagonismo e resistência política da comunidade surda e de pesquisadores surdos contra discursos institucionais centralizadores (SILVA, 2026). Conforme disposto no quadro 1, marcos históricos evidenciam essa militância, que foi de suma importância para conquistas da comunidade surda.

As intensas disputas empreendidas pelos movimentos sociais surdos para garantir espaços institucionais próprios dialogam diretamente com a construção da legislação educacional brasileira, cuja evolução histórica reflete os embates entre a assimilação e o direito à diferença linguística.

Quadro 1 – Marcos históricos que possibilitaram conquistas pela comunidade surda

Marco histórico	Origem	Informações Principais
Carta-denúncia da FENEIS (2011)	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e Movimento Surdo em favor da Educação e Cultura Surda, encaminhada à Procuradoria Federal dos Direitos Humanos.	Denunciou violações dos direitos linguísticos e culturais da comunidade surda decorrentes da adoção de um modelo generalista de educação inclusiva. Apontou consequências como o insucesso escolar e a evasão, contribuindo para a instauração de Inquérito Civil Público pela Procuradoria-Geral da República.
Carta Aberta dos Doutores Surdos (2012)	Primeiros sete doutores surdos brasileiros, em manifesto dirigido ao então ministro da Educação, Aloízio Mercadante.	Defendeu o direito de escolha da Libras como primeira língua de instrução e reconheceu a educação bilíngue como promotora da inclusão social. Contestou o argumento de que escolas e turmas bilíngues favoreceriam a segregação dos estudantes surdos.
Conquista e disputa da DIPEBS (2019–2023)	Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto nº 10.195/2019 e da Lei nº 14.191/2021; comunidade surda, por meio da FENEIS e de doutores surdos.	A criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), formalizada em 2019 e respaldada pela legislação de 2021, representou um avanço institucional para a educação bilíngue de surdos. Diante de ameaças à continuidade do órgão, a comunidade surda mobilizou-se em defesa de sua manutenção, destacando sua importância para o acesso precoce à Libras, a construção da identidade linguística, a formação docente, a produção de materiais didáticos e a implementação do artigo 60-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Fonte: Autores, 2026.

3.2 Metodologias educacionais para surdos

Assim como a implementação da LIBRAS como língua legítima passou por divergências ao longo do tempo, as metodologias consideradas adequadas ao ensino de pessoas surdas também sofreram impacto de diferentes concepções pedagógicas. Dentre as propostas metodológicas, três correntes filosóficas se destacam como orientação pedagógica para o ensino de pessoas surdas, sendo: Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo (VIEIRA & MOLINA, 2018).

A ênfase no desenvolvimento oral, ou seja, da fala, é o fundamento central do Oralismo. De acordo com Silva (2026) tal orientação pedagógica espera que o estudante surdo, embora não possa ouvir e tenha limitações de fluência ou entonação, consiga se expressar verbalmente, utilizando a fala como meio de comunicação principal. Dessa forma, a surdez pode ser compreendida como uma deficiência que pode ser superada, fazendo com que a pessoa surda, por meio da oralidade, viva de modo semelhante aos ouvintes.

O oralismo destaca a necessidade de um trabalho multiprofissional e a intervenção médica a fim de atingir o desenvolvimento da fala. A atuação conjunta de profissionais da saúde, bem como a implementação de dispositivos auditivos para amplificação do som, quando possível, são recomendadas para atingir os objetivos oralistas (SILVA, 2026). No entanto, de acordo com Kézio (2016) tal metodologia tem se demonstrado insuficiente em virtude de desconsiderar os aspectos cognitivos relacionados à cultura e à linguagem própria da

comunidade surda, além de atribuir ao estudante surdo a responsabilidade pelo próprio sucesso ou fracasso escolar.

A Comunicação Total parte da utilização de um conjunto de recursos, tais como leitura orofacial, amplificação sonora, recursos visuais e uso de sinais, permitindo que o estudante surdo receba informações de fontes diversificadas e realize a comunicação da forma mais adequada a cada indivíduo (SILVA, 2026). Apesar da maior amplitude de recursos e estímulos utilizados pela Comunicação Total, o método passou a ser questionado por priorizar a língua portuguesa como dominante, em detrimento da língua de sinais, não valorizada como uma língua plena (ESPÍNDULA, 2020).

Já o Bilinguismo, defende a possiblidade da pessoa surda fazer uso das duas línguas em diferentes momentos, sendo a Língua de Sinais considerada primária (L1) e a língua da comunidade majoritária como secundária (L2) (ESPÍNDULA, 2020). Ainda de acordo com o autor, o bilinguismo estabelece que a aprendizagem de uma língua oral deve ocorrer somente após a consolidação da Língua de Sinais como primeira língua (ESPÍNDULA, 2020).

Políticas educacionais contemporâneas corroboram o modelo estabelecido pelo Bilinguismo, por validar o direito linguístico das comunidades surdas, bem como reforçar práticas educacionais que consideram efetivamente a diversidade cultural e linguística (SILVA, 2026).

3.3 Educação inclusiva e os desafios no processo ensino-aprendizagem de pessoas surdas no Brasil

Compreender as matrizes pedagógicas que orientam o atendimento ao estudante surdo na educação básica exige uma reflexão crítica sobre as contradições teóricas e as divergências práticas existentes entre a proposta de inclusão generalista e a modalidade de educação bilíngue específica.

Embora ambas as correntes declarem o compromisso com a democratização do ensino, a Declaração de Salamanca (1994) preconiza que as escolas regulares com orientação inclusiva representam o meio mais eficaz para combater a discriminação e construir uma sociedade inclusiva. Contudo, no contexto da surdez, a mera inserção em salas de aula regulares ouvintes sem acessibilidade linguística em L1 gera graves distorções pedagógicas. Suas metodologias, seus ambientes institucionais e suas filosofias de linguagem revelam concepções profundamente antagônicas sobre a constituição do sujeito surdo (FERREIRA & BASTOS, 2025).

Para explicitar objetivamente essas divergências conceituais e operacionais, apresenta-se no Quadro 2 uma análise comparativa dos dois modelos, correlacionando suas respectivas línguas de ensino, focos pedagógicos, ambientes educacionais, escolhas metodológicas, objetivos estruturantes e desafios práticos.

Quadro 2 – Comparação dos modelos educacionais para alunos surdos

Aspecto	Educação Inclusiva	Educação Bilíngue para Surdos
Língua de Ensino	Português (com suporte em Libras).	Libras como primeira língua; Português como segunda língua (escrita).
Foco Pedagógico	Integração e inclusão em ambientes regulares.	Desenvolvimento bilíngue e bicultural.
Ambiente Educacional	Sala de aula regular com adaptações necessárias.	Sala de aula específica para surdos, com ênfase na língua de sinais.
Metodologia	Adaptação de conteúdo e uso de intérpretes.	Ensino direto em Libras, ensino do Português como L2.
Objetivos	Inclusão social e educacional.	Valorização da identidade surda e competência bilíngue.
Desafios	Preparação e recursos limitados, possível falta de adaptação às necessidades surdas.	Recursos limitados, falta de professores capacitados, percepção de segregação.

Fonte: Adaptado de Argolo e Francisco (2025).

Sob a ótica sociolinguística e antropofilosófica, Mottez (2017) ressalta que os surdos possuem uma língua própria que não é compreendida pela maioria ouvinte, o que torna a escola bilíngue um ambiente indispensável para neutralizar as barreiras de comunicação. Ademais, como adverte Sánchez (1990), o modelo bilíngue coloca os sujeitos surdos como protagonistas no desenvolvimento das práticas pedagógicas, estabelecendo um diálogo em plano de igualdade. Essa centralidade da escola bilíngue na formação do sujeito é aprofundada por Nunes (2024), que define a instituição escolar bilíngue não apenas como espaço de instrução, mas como espaço dinâmico de construção identitária em que se fabricam modos de ser e se consolida a cidadania linguística.

A efetivação da Educação Bilíngue de Surdos enquanto modalidade regular de ensino enfrenta seu principal gargalo prático na reduzida disponibilidade de docentes com formação específica e no acentuado desequilíbrio na oferta de instituições escolares qualificadas pelo território nacional.

Os dados referentes à distribuição espacial das escolas bilíngues expõem graves desigualdades geográficas e assimetrias estruturais entre as regiões do Brasil. A compilação apresentada no estudo aponta a existência de unidades registradas nas regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul, evidenciando uma altíssima concentração no Sudeste (com 57 escolas bilíngues, lideradas pelo Estado do Rio de Janeiro) e na Região Sul (com 19 escolas, destacando-se Santa

Catarina) (ARGOLO & FRANCISCO, 2025). Em contrapartida, observa-se uma acentuada escassez ou a absoluta ausência de registros oficiais de escolas bilíngues em múltiplos estados das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste — a exemplo do quadro em que estados como Amazonas, Maranhão e Tocantins contam com dados incipientes ou isolados, enquanto vários outros estados não possuem nenhuma unidade cadastrada.

Assim, a grave carência de docentes qualificados e a acentuada assimetria na distribuição regional de escolas configuram respostas diretas e empíricas à indagação central desta pesquisa, expondo os obstáculos estruturais que impedem a consolidação da educação bilíngue em nível nacional.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise do referencial teórico evidencia que a implementação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil está diretamente relacionada à trajetória histórica de reconhecimento dos direitos linguísticos, educacionais e culturais da comunidade surda. Os avanços legislativos conquistados nas últimas décadas representam importantes transformações na compreensão da surdez e das possibilidades de escolarização das pessoas surdas. Entretanto, a consolidação desses direitos permanece condicionada à superação de barreiras pedagógicas, estruturais e institucionais que dificultam a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade.

Nesse contexto, a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a legislação e estabeleceu diretrizes para a formação de profissionais, constituem marcos fundamentais para a ampliação dos direitos linguísticos da população surda (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005). Posteriormente, a Lei nº 14.191/2021 promoveu um avanço significativo ao inserir a Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como modalidade de educação escolar, com a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua (BRASIL, 2021).

Apesar desses avanços normativos, a existência de dispositivos legais não assegura, por si só, a transformação das práticas educacionais. Conforme discutem Lopes, Rosa e Kraemer (2023), o reconhecimento formal dos direitos precisa ser acompanhado de condições concretas para sua efetivação. Essa compreensão permite identificar uma contradição central na educação de surdos no Brasil: embora haja reconhecimento jurídico da diversidade linguística, ainda existem dificuldades para garantir ambientes educacionais, profissionais e recursos pedagógicos adequados às especificidades dos estudantes surdos.

A trajetória histórica apresentada no referencial também demonstra que essas conquistas não decorreram exclusivamente da iniciativa estatal, mas foram impulsionadas pela mobilização política da comunidade surda. A participação política evidencia que a comunidade surda deve ser reconhecida como protagonista na elaboração e na avaliação das políticas educacionais que lhe dizem respeito. Assim, a educação bilíngue não deve ser compreendida apenas como uma alternativa metodológica, mas também como uma conquista vinculada à autonomia linguística, à participação social e ao reconhecimento das diferenças culturais. A discussão apresentada por Silva (2026) reforça essa perspectiva ao relacionar a consolidação do modelo bilíngue às ações de resistência política desenvolvidas por pessoas surdas e pesquisadores da área.

No que se refere às metodologias educacionais, a análise das abordagens Oralista, da Comunicação Total e Bilíngue permite compreender que as concepções de ensino adotadas ao longo da história influenciaram diretamente as oportunidades de aprendizagem dos estudantes surdos. O oralismo, ao priorizar o desenvolvimento da fala, estabeleceu como referência principal a língua oral da comunidade ouvinte. Embora essa abordagem tenha valorizado determinados recursos voltados ao desenvolvimento da oralidade, sua limitação, conforme Kezio (2016), está relacionada à insuficiente consideração das particularidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

A Comunicação Total, por sua vez, ampliou as possibilidades de comunicação ao incorporar diferentes recursos, como sinais, leitura orofacial e recursos visuais. Entretanto, a utilização simultânea de diferentes estratégias não garante, necessariamente, o reconhecimento da Libras como língua plena ou sua centralidade no processo de aprendizagem. Conforme Espindula (2020), a permanência da língua portuguesa em posição dominante pode limitar a valorização da língua de sinais, mesmo quando outros recursos comunicativos são empregados.

Em contraposição a essas limitações, o bilinguismo propõe o reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2), respeitando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Essa perspectiva desloca o foco da adaptação do estudante às práticas majoritariamente ouvintes para a organização de condições educacionais que reconheçam sua língua e suas formas de construção do conhecimento. Desse modo, a educação bilíngue pressupõe mais do que a presença de sinais durante as aulas: exige planejamento pedagógico, materiais acessíveis, profissionais qualificados e práticas de ensino coerentes com as características visuais e espaciais da Libras.

Essa discussão também evidencia a importância de considerar as diferenças entre as modalidades linguísticas envolvidas no processo de escolarização. Conforme Quadros e Souza (2008), a organização curricular deve contemplar as especificidades de uma proposta visual-espacial. Da mesma forma, Jesus e colaboradores (2024) problematizam a imposição da escrita em português sem a devida mediação metodológica bilíngue. Tais contribuições indicam que o ensino do português escrito precisa considerar as particularidades do processo de aprendizagem de uma segunda língua, evitando que as diferenças entre as línguas sejam interpretadas como incapacidade ou deficiência de aprendizagem.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre educação inclusiva e educação bilíngue para surdos. Embora ambas estejam associadas à garantia do direito à educação, sua efetivação depende das condições linguísticas e pedagógicas oferecidas aos estudantes. A matrícula em uma escola regular, isoladamente, não assegura participação efetiva, compreensão dos conteúdos ou interação com professores e colegas. Quando não há acessibilidade linguística adequada, a presença física do estudante pode não corresponder à sua participação plena no processo educativo.

Nesse sentido, Ferreira e Bastos (2025) destacam as divergências entre os modelos educacionais destinados aos estudantes surdos, especialmente quanto às concepções de língua, às metodologias de ensino e à organização dos ambientes escolares. A questão central, portanto, não consiste em estabelecer uma oposição simplificada entre inclusão e educação bilíngue, mas em analisar se as condições oferecidas garantem acesso linguístico, aprendizagem e valorização da identidade surda.

Sob essa perspectiva, a educação bilíngue constitui uma possibilidade de organização do ensino que coloca a Libras no centro das interações pedagógicas e reconhece o português escrito como uma língua a ser aprendida em condições metodológicas apropriadas. Mottez (2017) contribui para essa reflexão ao destacar a existência de uma língua própria da comunidade surda, cuja compreensão não é compartilhada pela maioria ouvinte. Em consonância com essa discussão, Sánchez (1990) enfatiza o protagonismo dos sujeitos surdos nas práticas pedagógicas. Nunes (2024), por sua vez, amplia essa compreensão ao caracterizar a escola bilíngue como espaço de construção identitária e de cidadania linguística.

Entretanto, a efetivação desse modelo enfrenta obstáculos relacionados à disponibilidade de profissionais com formação específica, à oferta de instituições qualificadas e à produção de recursos didáticos adequados. Argolo e Francisco (2025) apontam desigualdades regionais na

distribuição de escolas bilíngues para surdos, com concentração de unidades nas regiões Sudeste e Sul e escassez ou ausência de registros em determinados estados de outras regiões brasileiras. Esse cenário evidencia que o acesso à educação bilíngue não ocorre de maneira territorialmente homogênea, podendo ser condicionado pelo local de residência dos estudantes e pela capacidade dos sistemas de ensino de ofertar atendimento adequado.

A desigualdade na distribuição dessas instituições, associada à insuficiência de docentes qualificados, revela que a implementação das políticas educacionais depende de investimentos contínuos em formação profissional, estrutura escolar e materiais pedagógicos. Também exige planejamento que considere as diferenças regionais e as necessidades específicas das comunidades atendidas. Portanto, a ampliação do acesso à educação bilíngue demanda ações articuladas entre os sistemas de ensino, as instituições formadoras e a comunidade surda.

Diante dos aspectos analisados, compreende-se que o reconhecimento da Libras representa uma conquista histórica fundamental, mas sua efetivação no cotidiano escolar depende da superação de práticas que desconsideram as particularidades linguísticas e culturais das pessoas surdas. A educação bilíngue, nesse cenário, apresenta-se como uma perspectiva comprometida com o direito à língua, com o desenvolvimento das aprendizagens e com a valorização da identidade surda. Sua consolidação requer que as garantias legais sejam acompanhadas de políticas públicas consistentes, formação docente específica, acessibilidade linguística e participação ativa da comunidade surda nas decisões educacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a implementação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Brasil resulta de um processo histórico de mobilização da comunidade surda e de conquistas legislativas relacionadas aos direitos linguísticos e educacionais. Apesar dos avanços alcançados, o reconhecimento legal ainda não assegura plenamente a efetivação da educação bilíngue, sendo necessárias condições concretas para sua implementação.

A análise permitiu identificar que a educação bilíngue, ao reconhecer a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, valoriza a identidade surda e favorece práticas pedagógicas adequadas às especificidades linguísticas dos estudantes. Entretanto, a escassez de profissionais qualificados, a desigualdade regional na oferta de escolas bilíngues e as dificuldades de implementação das políticas públicas permanecem como desafios importantes.

Conclui-se que a consolidação da educação bilíngue de surdos depende da articulação entre legislação, formação docente, recursos pedagógicos acessíveis e participação da comunidade surda. Assim, garantir uma educação efetivamente inclusiva exige não apenas assegurar o acesso à escola, mas também promover condições de aprendizagem que respeitem a língua, a cultura e os direitos das pessoas surdas.

REFERÊNCIAS

ARGOLO, M. A.; FRANCISCO, G. S. A. M. Avanços e perspectivas da educação bilíngue de surdos no Brasil. Ensaios Pedagógicos, Sorocaba, v. 9, n. 1, p. 41-65, 2025.

BOGAS, D. História e educação dos surdos no Brasil. São Paulo: Editora Educação, 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

CRUZ, C. R.; PRADO, R. C. A educação bilíngue para surdos: desafios e possibilidades. n, v. 31, n. 63, p. 805-818, 2018.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

ESPÍNDULA, C. A. S. A aprendizagem da lectoescrita pelo aluno surdo: possibilidades e desafios. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberlândia, 2020.

FERREIRA, N. J. S. A Libras e o aprendizado do português na modalidade escrita: desafios e estratégias para o ensino de surdos na escola regular. Monografia (Licenciatura em Letras Português) - Universidade Estadual do Piauí, Inhuma-PI, 2024.

FERREIRA, M. C. A.; BASTOS, J. M. Práticas pedagógicas inclusivas mediadas por libras: experiências e desafios no ensino fundamental. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 7, n. 9, p. 1-13, 2025.

FREITAS, M.; ARAÚJO, L.; NASCIMENTO, R. A luta da comunidade surda por uma escola bilíngue. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 5, p. 70-85, 2021.

JESUS, A. et al. O processo de aprendizagem do português escrito por surdos. Revista de Linguística e Educação, v. 12, p. 10-25, 2024.

KEZIO, G. F. L. Oralismo, comunicação total e bilinguísmo: propostas educacionais e o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita de surdos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE LETRAS, 1., 2016, Bacabal-MA. Anais [...]. Bacabal-MA: UFMA, 2016.

LOPES, M.; ROSA, F.; KRAEMER, C. A LDB e a educação de surdos: conquistas e limites. Práxis Educativa, v. 18, p. 40-58, 2023.

MATTOSO, C. O bilinguismo na educação de surdos: origens e desdobramentos. Cadernos de Pedagogia, v. 8, p. 1-15, 2021.

MORI, N. N. R.; SANDER, R. E. A trajetória histórica da educação de surdos: do oralismo ao bilinguismo. Revista Teoria e Prática da Educação, v. 18, n. 2, p. 5-18, 2015.

MOTTEZ, B. A surdez é uma diferença, não uma deficiência. São Paulo: Cortez, 2017.

NUNES, R. A escola bilíngue como espaço de construção identitária. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 24, p. 65-80, 2024.

QUADROS, R. M.; SOUZA, R. M. Ideias para ensinar português para surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

SÁNCHEZ, C. La educación de los sordos en un modelo bilingüe. Mérida: Ediciones Univalle, 1990.

SILVA, Pamela Raquel Silva e. Os desafios e as possibilidades na educação bilíngue para alunos surdos: uma análise a partir das práticas pedagógicas. 2026. 67 f. Monografia – Universidade Federal do Maranhão, Curso de Licenciatura em Letras/Libras, São Luís (MA), 2026.

SOUSA, R. F. F.; SOUSA, M. A. B. Práticas pedagógicas utilizadas na inclusão de alunos surdos em salas de aula do ensino regular. Ensino, [s.l.], v. 23, n. 5-esp, p.834-839, 2022.

STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

VIEIRA, C. R.; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e179339, 2018.