

# EDUCAÇÃO DE SURDOS: ESBOÇO DE UMA ANÁLISE DO CAMPO EM CONSTRUÇÃO EM UM CONTEXTO DE DISPUTAS<sup>1</sup>

## *DEAF EDUCATION: OUTLINE OF AN ANALYSIS OF THE FIELD UNDER CONSTRUCTION IN A CONTEXT OF DISPUTES*

Denielli KENDRICK<sup>2</sup>  
Gilmar de Carvalho CRUZ<sup>3</sup>

**RESUMO:** Analisamos, neste texto, como tem se constituído o campo da educação de surdos, os papéis desempenhados, as relações internas e externas com outros campos, seus agentes, suas instituições e seus capitais. Nossa análise fundamenta-se no pensamento relacional bourdieusiano, que contribui para desvelar as estruturas e o movimento no campo. Para isso, o conceito de campo é crucial: embasa a compreensão de uma autonomia relativa e das relações objetivas, que são o cenário de uma lógica e necessidades particulares. A partir da análise realizada, elaboramos um esboço do campo da educação de surdos, com as polarizações e as bases epistemológicas que sustentam os diferentes discursos relacionados à surdez e repercutem no campo como abordagens educacionais efetivadas em políticas públicas. A educação bilíngue de surdos e seus espaços de escolarização se apresentam como desafios ao campo. Há a expectativa de consolidação de uma escola bilíngue de surdos como espaço adequado para a escolarização deles, que, em sua essência, em nada se assemelha às escolas especiais de outrora. Nesse contexto, o campo acadêmico pode agir como força política à medida que intensifique o diálogo com o campo da educação de surdos por intermédio de uma produção acadêmico-científica que compreenda, de modo relacional, a dinâmica do jogo no campo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Campo. Pensamento relacional. Educação de surdos. Educação bilíngue.

**ABSTRACT:** In this text, we analyze how the field of education of deaf individuals has been constituted, the roles played, internal and external relations with other fields, their agents, institutions, and capitals. Our analysis is based on Bourdieu's relational thinking, which contributes to unveiling the structures and movement in the field. For this purpose, the concept of field is crucial: it underlies the understanding of a relative autonomy and the objective relations that form the scenario of a logic and particular needs. The analysis enabled the elaboration of an outline of the field of deaf education, with the polarizations and epistemological bases that support the different discourses related to deafness and have repercussions in the field as effective educational approaches in public policies. The bilingual education of deaf students and their spaces of schooling are presented as challenges to the field. There is an expectation of consolidating a bilingual school for the deaf as a suitable space for their schooling that, in its essence, does not resemble the special schools of the past. In this context, the academic field can act as a political force as it intensifies the dialogue with the field of deaf education through an academic-scientific production that understands, in a relational way, the dynamics of the game in the field.

**KEYWORDS:** Field. Relational thinking. Deaf education. Bilingual education.

## 1 INTRODUÇÃO

Para Bourdieu (1983, 2011), campo é um microcosmo do mundo social, com a existência de diversos campos, cada um com regras e desafios específicos. O campo tem propriedades próprias, e são elas que nos permitem observar como ele se constitui (Bourdieu, 1983). Sua estrutura é ordenada a partir das posições que seus agentes ocupam; pela concorrência gerada

<sup>1</sup> <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0154>

<sup>2</sup> Coordenadora. Centro de Apoio ao Surdo e aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná (CAS/PR). Doutora em Educação. Universidade Estadual de Ponta-Grossa (UEPG). Guarapuava/Paraná/Brasil. E-mail: kendrickdenielli@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8880-0560>

<sup>3</sup> Professor Associado. Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Docente. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Docente. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI). Irati/Paraná/Brasil. E-mail: gilmailcruz@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6626-0727>

entre eles; pelas lutas e competições que legitimam a existência do campo; pelos capitais nele existentes; pelo interesse em sua manutenção; pelo sistema de disposições nele interiorizadas, denominado *habitus*; pela sua relativa autonomia; pela sua porosidade.

Observar e analisar as propriedades de um campo só é possível se o fizermos de modo relacional. Os fatos sociais não são analisáveis ou explicáveis em si mesmos e isoladamente; requebrem, impreterivelmente, observá-los dentro das mais diversas condições que os constituem – de ordem histórica, social, econômica, cultural, geográfica – e nas relações com outros campos, entre outras (Bourdieu, 2011). O pensamento relacional (Bourdieu, 2013) permite operacionalizar os conceitos bourdieusianos para gerar análises profundas, na busca por romper com as taxonomias de primeira ordem e construir classificações a partir de uma cuidadosa análise relacional.

A análise do campo educacional dos surdos permite identificar as propriedades que o constituem e as relações de ordem heterodoxa e ortodoxa existentes, os conflitos, os impasses e as lutas travadas pelos agentes que sustentaram ou alteraram as abordagens educacionais no campo. Historicamente, os discursos construídos sobre os surdos reverberam em sua escolarização, definindo as práticas, as propostas e as formas pelas quais devem ser educados. Estudos como os de Fernandes (2018), Lacerda (1998), Lane (1992), Skliar (1998, 1999) e R. M. Souza (1998) debatem três abordagens preponderantes na educação de surdos desde o século XVIII: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

A base epistemológica do Oralismo e da Comunicação Total compreende a surdez como patologia. A proposta educacional oralista tem por principal função reabilitar o surdo, torná-lo apto à comunicação oral, e as práticas educacionais são reabilitativas para a audição e a fala. “A ideia central do oralismo é que o ‘deficiente auditivo’ sofre de uma patologia crônica, [...] a linguagem é um código de formas e regras estáveis que tem na fala precedência histórica e na escrita sua via de manifestação mais importante” (R. M. Souza, 1998, p. 4, ênfases adicionadas). A Comunicação Total baseia-se na compreensão de que, na escola, deve-se ofertar ao surdo diferentes possibilidades comunicativas – auditivas, orais, visuais – incluindo a língua de sinais como um recurso, “pressupõe a utilização de qualquer recurso linguístico para facilitar a comunicação com a pessoa surda, como a fala, a língua de sinais, o alfabeto datilológico, a leitura labial, a mímica, a dramatização, entre outros” (Fernandes, 2018, p. 27).

A base epistemológica do *Bilinguismo* reconhece a surdez como diferença de ordens linguística e cultural (Skliar, 1998) e, portanto, na escolarização, há a necessidade de se ter uma língua adquirida que gere a possibilidade de aprender outra língua. No caso, a primeira língua (L1) é a língua de sinais, e a segunda língua (L2) é a língua majoritária do país, em sua modalidade escrita. Desse modo, temos a proposta de uma educação bilíngue, que permite ao surdo que ele possa ser utente de uma língua minoritária. “As práticas educacionais partem dessa premissa e sistematizam-se na escola promovendo tanto a aquisição da primeira língua quanto a aprendizagem da segunda” (Kendrick, 2023, p. 33). É nesse contexto que a língua de sinais assume o papel de língua de instrução para acesso ao conhecimento científico.

A abordagem oralista possui como marco histórico o II Congresso Internacional de Educadores de Surdos, ocorrido em 1880, em Milão, na Itália (Fernandes, 2018; Sacks, 1998; Skliar, 1997). Nesse momento, o campo educacional de surdos é alterado (movimento heterodoxo no campo), visto que anteriormente havia o predomínio da língua de sinais. Os profes-

sores surdos foram destituídos de suas funções de docência. Não havia mais espaço para eles na escola oralista. Ficou abolido o “gestualismo” (termo da época), que coexistia com o “oralismo” desde o século XVIII (Kendrick, 2017). Essa concepção predominou no campo por cem anos.

A Comunicação Total não conta com um marco histórico (Fernandes, 2018). Ela foi “sendo construída na insatisfação que se manifesta mundialmente com os resultados da educação Oralista” (Sá, 1999, p. 106), tendo maior proeminência no mundo nos anos de 1980 (movimento ortodoxo no campo) e sendo considerada uma filosofia educacional, não um método, como os demais. O Bilinguismo, a partir dos anos de 1990, passou a ser reivindicado pelo movimento surdo mundialmente, baseado em estudos científicos que comprovam o *status* linguístico das línguas de sinais. Stokoe (1960) se destaca em seus estudos fonológicos da Língua de Sinais Americana (ASL), que impulsionaram outros estudos no Brasil a partir dos anos de 1980 (Ferreira-Brito, 1984; Karnopp, 1994, 1999; Quadros, 1995; T. A. F. de Souza, 1998).

Os estudos acadêmicos legitimaram a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua imprescindibilidade para os surdos brasileiros, especialmente no espaço de escolarização formal. A partir de 1990, houve um movimento no campo acadêmico com pesquisas que denunciavam “todas as formas de opressão sofridas pela comunidade surda por mais de um século” e que “instituem as bases para a compreensão histórica, sociológica e antropológica dos surdos e sua cultura e impulsionam as políticas bilíngues” (Fernandes, 2018, p. 27). Atualmente, no Brasil, as políticas trazem a abordagem bilíngue para a educação escolarizada de surdos (movimento heterodoxo no campo).

O pensamento relacional (Bourdieu, 2013) não permite observarmos as abordagens educacionais para surdos e os períodos históricos demarcados como um *continuum* linear e sequencial. Ao contrário, é imperativo que se compreenda a “existência das abordagens diluídas e difundidas em diferentes graus, subsistindo muitas vezes concomitantemente ou, ainda, de formas veladas, nos currículos e nos períodos históricos” (Kendrick, 2023, p. 34). Nas palavras de Skliar (1998), “os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles, como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas” (p. 9), que existem e coexistem, não podem ser analisados linearmente e simplesmente como opostos.

As bases epistemológicas que fundamentam os discursos sobre a surdez como “deficiência” ou “diferença” representam as características de dois grupos predominantes no campo da educação de surdos desde o século XVIII: oralistas e sinalizantes. O discurso dos oralistas se fundamenta em práticas que Humphries (1977) conceituou como “audismo”, que se relaciona com o conceito de “colonialismo”, ao compreender a existência de uma relação de poder entre dois grupos distintos, em que “um não só controla e domina o outro, como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s)” (Wrigley, 1996, p. 72).

Na mesma perspectiva, Skliar (1998) cunhou o conceito de “ouvintismo” para definir as práticas de violência simbólica, silenciosas e arbitrarias, dos ouvintes sobre os surdos e suas consequências no olhar do surdo para si mesmo. As insistentes e incessantes práticas reguladoras e normalizadoras dos ouvintes sobre os surdos geram, no surdo, uma imagem invertida sobre si, pois, ao comparar-se ao ouvinte, percebe a diferença existente de forma negativa.

É nesse cenário de disputas internas e de relações porosas com outros campos e outros espaços que a educação escolarizada de pessoas surdas ao longo da história tem sido ofertada. Desse modo, assentados no conceito de “campo” cunhado por Bourdieu (2011), objetivamos analisar como tem se constituído o campo da educação de surdos no Brasil e como os agentes, as instituições e as disputas internas o configuram a partir de diferentes investimentos, com o intuito de alterar as posições e as diretrizes do campo (heterodoxia) ou de manter as posições e sustentar as diretrizes existentes (ortodoxia).

## 2 O CAMPO EM DISPUTAS

As bases epistemológicas fundantes das abordagens educacionais na educação de surdos destacam o movimento dentro do campo. Esse movimento tem apresentado resistência ao que foi imposto como diretriz à educação de surdos, determinada pelo **oralismo** por um século. Isso caracteriza uma das propriedades do campo: suas lutas e concorrências (Bourdieu, 1983). Os estudos de Stokoe (1960) produziram uma mudança paradigmática no campo, sendo a primeira vez que uma língua de sinais foi estudada na Linguística, dando início a um novo espaço de estudo: o campo dos estudos das línguas de sinais (Kendrick, 2023). Nesse contexto, os campos acadêmico e científico se apresentam como lugares de produção de pesquisas que têm desempenhado um papel relevante para sustentar os argumentos do movimento surdo sobre a importância da língua de sinais. Outra propriedade do campo é a relação com outros campos. Não é possível que um campo exista isoladamente, pois há necessidade de se relacionar com outros campos para gerar capitais de alguma ordem para sustentá-lo.

As produções científicas e acadêmicas sobre a linguística da Libras e os surdos em seus processos de escolarização têm balizado as principais reivindicações das comunidades surdas brasileiras. No Brasil, a principal entidade representativa do movimento surdo é a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (Feneis), que atua com propostas para a constituição de políticas públicas linguísticas e educacionais valorativas para os surdos (R. M. Souza, 1998). Trata-se de uma liderança que movimenta uma luta nacional, envolvendo associações, escolas, familiares, professores, parceiros, entre outros. A Feneis vincula-se à *World Federation of the Deaf* (WFD), ligada à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e ao Conselho da Europa, tem função consultiva na Organização das Nações Unidas (ONU) e é fundadora da *International Disability Alliance* (IDA).

Na década de 1990, a Feneis lutou pela legitimação e valorização da Libras, influenciada pela Comunicação Total. Antes da aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, o reconhecimento legal da língua de sinais como meio de comunicação dos surdos já existia em diversas cidades, a partir do Projeto de Lei do Senado nº 131, de 1996. A Feneis teve grande representatividade ao impulsionar o movimento surdo nas discussões que aconteciam no Senado e na Câmara dos Deputados, para que não se perdesse o foco das demandas das pessoas surdas. A Lei da Libras foi regulamentada pelo Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Esse Decreto instituiu várias ações para a garantia dos direitos linguísticos dos surdos em diferentes espaços sociais, tendo como ponto de partida o reconhecimento da Libras como língua das comunidades surdas brasileiras.

Atualmente, a discussão está pautada no local de instrução: escola comum ou escola bilíngue. Não se trata apenas de espaços educacionais distintos, mas de propostas diferentes. Ambos preconizam a educação bilíngue do aluno surdo. A principal diferença está arraigada na condição da língua de sinais: sua circulação, constituição, possibilidade de estar no currículo e seu uso no espaço escolar. No Brasil, a escola comum é tida como o espaço da escola inclusiva para o surdo, pois conta com a presença do intérprete educacional de Libras/língua portuguesa e com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado no contraturno em Salas de Recursos Multifuncionais – Surdez (SRM-S) (Ministério da Educação, 2008).

Para alguns pesquisadores, a Libras na escola comum é compreendida como um instrumento de acessibilidade linguística, um recurso pedagógico e instrumental, que não potencializa a constituição do sujeito surdo nem lhe permite uma via de instrução escolar coerente para sua construção identitária, que perpassa pela língua (Lacerda & Gurgel, 2011). A figura do intérprete educacional é indispensável como mediador linguístico para os surdos, seus colegas ouvintes, professores, demais membros da escola e para o acesso ao conhecimento. Uma escola comum com alunos surdos sem um profissional intérprete é imponderável. O currículo e as metodologias são adaptados para atender às mais diferentes condições do alunado.

Na escola bilíngue, o surdo assume a característica de grupo linguístico, e a língua de sinais circula livremente no espaço escolar como língua de instrução, de aquisição e componente curricular, com metodologias, estratégias de ensino e currículo que consideram as diferentes facetas que compõem o ser surdo, sua identidade, cultura e língua (Campello & Rezende, 2014; Fernandes & Moreira, 2014). A proposta educacional da escola bilíngue busca construir um espaço educacional bilíngue com professores surdos e ouvintes bilíngues. Essa proposta está na agenda de reivindicação do movimento surdo, com o objetivo de diminuir as desigualdades constatadas na escola comum.

Dessa forma, a polarização dos discursos sobre a educação de surdos tem se acentuado nos últimos anos, caracterizando dois grupos: os inclusivistas *versus* os sinalizantes da língua de sinais. Para os inclusivistas, a educação bilíngue é totalmente viável na escola comum e, para viabilizá-la, é necessário garantir que as restrições e as barreiras de comunicação sejam sanadas. No outro polo, os sinalizantes afirmam que, para uma educação de qualidade para os surdos, a língua de sinais é fulcral e necessita ser ofertada na escola de modo abundante e irrestrito.

A ideia de inclusão ganhou maior projeção nos anos de 1990. O ordenamento legal e as diretrizes educacionais assumiram os pressupostos inclusivistas como meio de equacionar a histórica dívida que acreditam existir pelo isolamento de pessoas com deficiência em escolas especiais, local que não possibilitava as relações sociais e educacionais com pessoas com as mais diferentes condições. A escola comum inclusiva está ligada ao paradigma da equidade, ao projeto de desenho universal. Nela, as diversidades de gênero, etnias, deficiências e ritmos de aprendizagem, por exemplo, contribuem para criar relações de solidariedade e colaboração, permitindo espaços realmente acessíveis a práticas educacionais formais (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Ministério da Educação, 2008) prevê a inclusão escolar como a melhor forma de escolarização para todas as pessoas. A PNEEPEI é uma política pública inclusivista que pouco acompanha os princípios do movimento surdo no que diz respeito às demandas educacionais

por ele requeridas. A escola comum para os surdos, nas três últimas décadas, tem se caracterizado como um espaço limitante, pouco efetivo na proposta inclusivista para esse público. Lins (2020) aponta que, nas políticas públicas de inclusão para surdos, a organização educacional considera a questão da barreira linguística como sendo a única existente e que, ao se proporcionar comunicação entre surdos e ouvintes no espaço escolar, se equalizam as discrepâncias existentes e, portanto, o acesso e o sucesso escolar são possibilitados.

No ano de 2020, foi sancionado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, que substituiria a PNEEPEI. O Decreto resultou em grande alvoroço socio-educacional, promovido por grupos que defendem a inclusão educacional de modo irrestrito, com a alegação de que a Lei feria a Constituição Federal e levava a um retrocesso no projeto nacional de inclusão escolar, visto que retomava as escolas e classes especiais como espaço de escolarização das pessoas com deficiência e incluía as escolas ou classes bilíngues de surdos, com financiamentos públicos para mantê-las.

Mais de 50 organizações sociais se organizaram em uma rede denominada “Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva”, com o intuito de fortalecer o movimento para a revogação do Decreto nº 10.502/2020. Uma vitória desse movimento foi a liminar concedida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 pelo Supremo Tribunal Federal (STF). O ministro do STF Dias Toffoli alegou que a Constituição Federal garante atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na escola comum, conforme compromisso assumido pelo país ao assinar documentos internacionais comprometendo-se com a educação inclusiva (STF, 2020). Além disso, compreendeu que o novo Decreto segregava em grupos apartados as pessoas com deficiência.

Os defensores do Decreto nº 10.502/2020, incluindo os surdos sinalizantes, compreendiam não haver violação constitucional, mas, sim, a abertura de mais uma possibilidade educacional. Nessa perspectiva, seriam espaços reorganizados de escolarização especializada, com novas diretrizes, que não causariam isolamento e segregação, mas permitiriam uma educação mais adequada ao público em questão, sem excluir a educação inclusiva, como preconiza a Constituição Federal. Além disso, as famílias teriam a possibilidade de escolher qual escola seria mais adequada para seus filhos. Nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, foram realizadas audiências públicas convocadas pelo STF para debater o tema. O Decreto ficou suspenso até o início de 2023, ano em que foi revogado pelo Governo Federal recém-eleito.

Ao longo dessa disputa, estudos de Lacerda (2006, 2010) sobre a inclusão escolar do surdo na Educação Básica e o papel do intérprete educacional nesse contexto destacam limitações e incoerências existentes no projeto de inclusão escolar para os surdos. Jesus (2016) faz um estudo comparativo entre o AEE para surdos e a escola bilíngue e destaca a diferença com que a língua de sinais é movimentada, usada e relacionada com o currículo nos dois espaços, tendo características de instrumento de acessibilidade na escola regular.

Vieira e Molina (2018) sinalizam que, na atual configuração da escola comum para os surdos, mesmo com o pressuposto de educação bilíngue, tem-se o entendimento equivocado de chamar de “bilinguismo o uso concomitante e/ou a sobreposição das línguas. Todas essas constatações corroboram com o mau entendimento da proposta e faz com que os surdos

continuem no prejuízo dentro dos espaços escolares, ainda que legalmente tenham seus direitos linguísticos garantidos” (p. 20).

As disputas na educação de surdos podem ser observadas também nas discussões realizadas por ocasião da formulação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), que contou com embates entre a Feneis e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC). Nas conferências realizadas para discutir as proposições para o PNE 2014-2024, as solicitações dos surdos não foram acolhidas ao tratar da criação de escolas bilíngues como espaços legítimos para a educação de surdos.

A Feneis (Lucas & Madeira, 2010) se posicionou no campo político e logrou êxito ao conseguir a aprovação de sua proposição de escola bilíngue para surdos na redação final da Meta 4, estratégia 4.7, considerando a Libras como L1 e a língua portuguesa na modalidade escrita como L2 na Educação Básica para alunos de 0 a 17 anos em “escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (Lei nº 13.005, 2014, p. 56). O principal embate deu-se na insistência pela inclusão irrestrita, defendida pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Rosângela Machado, da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, Santa Catarina, que questionava a criação de escolas bilíngues de surdos.

Em sua perspectiva, os surdos sinalizantes não representavam todos os surdos, especialmente os oralizados que não queriam a Libras. A Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende, vinculada ao Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), defendia firmemente as ideias do movimento surdo, na busca de uma educação que respeitasse a Libras, ofertasse às crianças surdas a aquisição da língua de sinais e aprimorasse seu papel linguístico e pedagógico dentro do currículo e do espaço escolar.

Vitoriosa e contemplada no PNE 2014-2024, a implementação da proposta de escolas e classes bilíngues no Brasil tem sido uma tarefa hercúlea (Albres, 2017; Stürmer & Thoma, 2015; Thoma, 2016). As Secretarias Municipais de Educação afirmam ser pouco exequível, pois o “agrupamento de um número pequeno de alunos não se configura como algo viável na atual conjuntura capitalista que adentra a educação” e, assim, “o discurso cego de ser ‘politicamente correto’ de inclusão em salas mistas tem prevalecido” (Albres, 2017, p. 19). Tal assertiva não pode ser tomada como definitiva. Ao contrário, a busca pela implementação das escolas e das classes bilíngues ainda é uma questão recorrente na pauta das lutas do movimento surdo. Recentemente, a educação bilíngue foi contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) como uma modalidade de ensino (Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021).

O processo de alteração da LDB também não ocorreu sem disputas. Como aconteceu na construção do PNE, a polarização na educação dos surdos assumiu extremos. O Projeto de Lei nº 4909, de 2020, em sua emenda, propunha alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped), da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por exemplo, é um espaço de referência nos estudos que tratam da inclusão educacional no Brasil e se colocou contra as escolas bilíngues de surdos.

A Dra. Rosângela Machado integra o Leped e, como recordamos, participou das audiências públicas no processo da construção da Meta 4, no PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005, 2014). Ela também foi convidada a se pronunciar nas audiências sobre o PL nº 4.909/2020, em nome do Leped, mantendo sua posição e argumentos sobre a inadequação de se criar escolas bilíngues de surdos. Em carta assinada pela coordenadora do Leped, houve um posicionamento determinado contra o PL:

O Brasil enfrenta uma nova ameaça de retrocesso na educação em razão do Projeto de Lei 4.909/2020, aprovado no dia 25/05/2021 pelo Senado Federal e que, agora, segue para a Câmara dos Deputados. O texto prevê a educação escolar de pessoas com surdez que se comunicam por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) em escolas e classes bilíngues exclusivas. Esse projeto, que busca legitimar ambientes educacionais segregados, afronta o marco legal e o espírito vanguardista do sistema escolar brasileiro. Ademais, retrocede em relação ao Decreto 5.626/2005, que regulamentou a Lei 10.436/2002 (Lei de Libras). Esse decreto já garante, há 16 anos, o bilinguismo nas escolas comuns. É preciso, portanto, garantir sua execução plena, e não propor segregação escolar em pleno Século 21. (Mantoan, 2021, p. 1)

Os contrários à efetivação do PL afirmavam que os surdos sinalizantes não representam todos os surdos, e os não sinalizantes não se incluem na escola bilíngue almejada e seria imposto a eles estarem nessas escolas, se a modalidade fosse criada. Na mesma linha de raciocínio, o Sr. Eduardo Moreira de Souza, vice-presidente da Associação Nacional dos Surdos Oralizados (ANASO), pontuou que a oferta de uma escola exclusiva para surdos sinalizantes geraria a exclusão dos surdos oralizados e desconsideraria a diversidade que envolve os surdos, pois existem surdos sinalizantes, oralizados e bimodais.

Nas audiências, os surdos sinalizantes, representantes da Feneis e ligados à Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), professores e professoras ouvintes da comunidade surda, com estudos na área da Educação e Linguística, defenderam a criação da modalidade de educação bilíngue de surdos. Não rechaçaram ou denegaram as conquistas já alcançadas na Educação Especial e Inclusiva, mas afirmaram a necessidade de uma escola que considere as particularidades linguísticas e culturais surdas, que não são plenamente contempladas na escola regular. Pontuaram a importância de a escola não ser um espaço apenas para o convívio com o diferente. Parece-lhes insuficiente que a escola seja apenas um lugar de socialização. Para eles, a escola precisa assumir e garantir acesso ao conhecimento e ao livre uso de uma língua que se apresenta extremamente necessária para todo o processo de escolarização do surdo.

Em uma das audiências públicas, a Dra. Flaviane Reis, professora surda e titular da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) na área de Educação Especial e Libras, diretora de política educacional e linguística da Feneis, posicionou-se na defesa do PL. Ela destacou que o movimento surdo é um movimento de resistência e de lutas há muitos anos e não mede esforços em favor de uma educação de qualidade para os surdos. Traçou um retrospecto dos movimentos que os surdos sinalizantes realizaram para conquistas legais em defesa dos direitos que lhes são garantidos. Ela relatou, ainda, que o PL surgiu dos estudos realizados dentro da Feneis, com pesquisadores surdos. Os debates nas audiências foram cruciais para conhecer ambas as perspectivas.

O êxito na aprovação do PL nas casas parlamentares e sua rápida sanção presidencial demonstraram a grande articulação política da Feneis, que foi pontual para que a modalidade de

educação bilíngue de surdos fosse criada. Anteriormente, destacamos que, mesmo com a inclusão da Meta 4, estratégia 4.7, no PNE (Lei nº 13.005, 2014), o processo de implantação das escolas bilíngues se apresentou pouco exequível. A principal dificuldade estava na questão orçamentária. No entanto, de acordo com a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021: “Art. 79C - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa” (p. 10). Se o principal problema estava no financiamento, ele parece ser equalizado com a nova Lei.

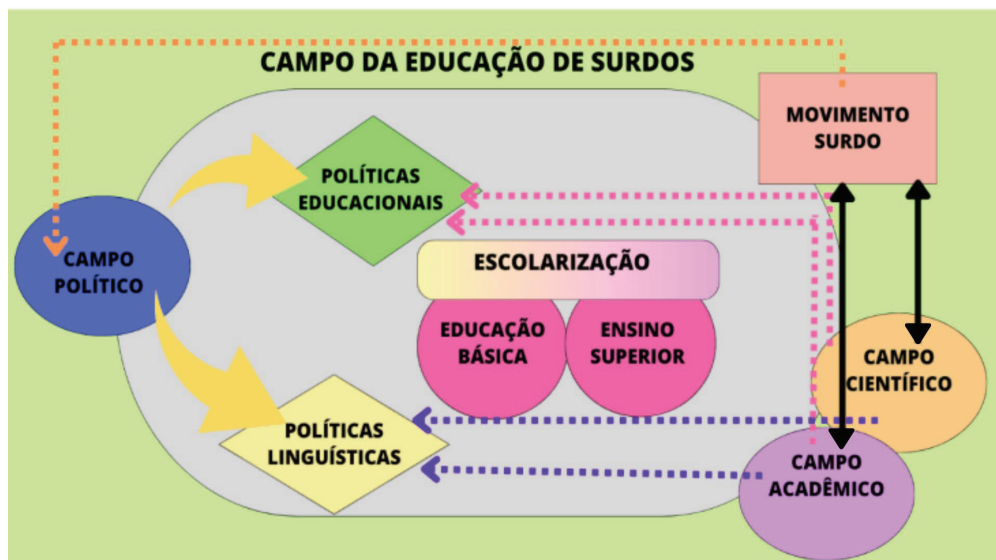
O próximo passo para a efetivação de escolas e classes bilíngues implantadas no Brasil, na modalidade da educação de surdos, é aguardar as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, posteriormente, as diretrizes dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. É possível deprendermos desse processo as disputas para conquistar espaços e estabelecer a ortodoxia no campo da educação escolarizada de pessoas surdas. Nesse sentido, não podemos perder de vista que “o campo é um jogo no qual as regras do jogo estão elas próprias postas em jogo” (Bourdieu, 2004, p. 29).

### 3 AGENTES, INSTITUIÇÕES E SEUS CAPITAIS: O JOGO EM MOVIMENTO

O jogo no campo da educação de surdos dá-se por intermédio das relações entre seus agentes, capitais, instituições e outros campos. Essas condições do jogo permitem a criação de diretrizes e proposições de ordem política que afetam diretamente a educação escolarizada dos surdos. A dinâmica dessas relações está representada na Figura 1 a seguir.

**Figura 1**

*Relações no campo da educação de surdos*



*Nota de acessibilidade:* Diagrama de fundo verde-claro formado por círculos, losangos, retângulos e setas coloridos. Representa o “Campo da educação de surdos”. À direita, “Movimento surdo” está conectado à “campo político”, à esquerda, e conectado por setas bidirecionais à “Campo Acadêmico” e “Campo Científico” que, por sua vez, estão conectados a “Políticas educacionais” e a “Políticas linguísticas”, interligadas ao “Campo político”. Dentro de uma área central cinza, Escolarização: Educação Básica e Ensino Superior.

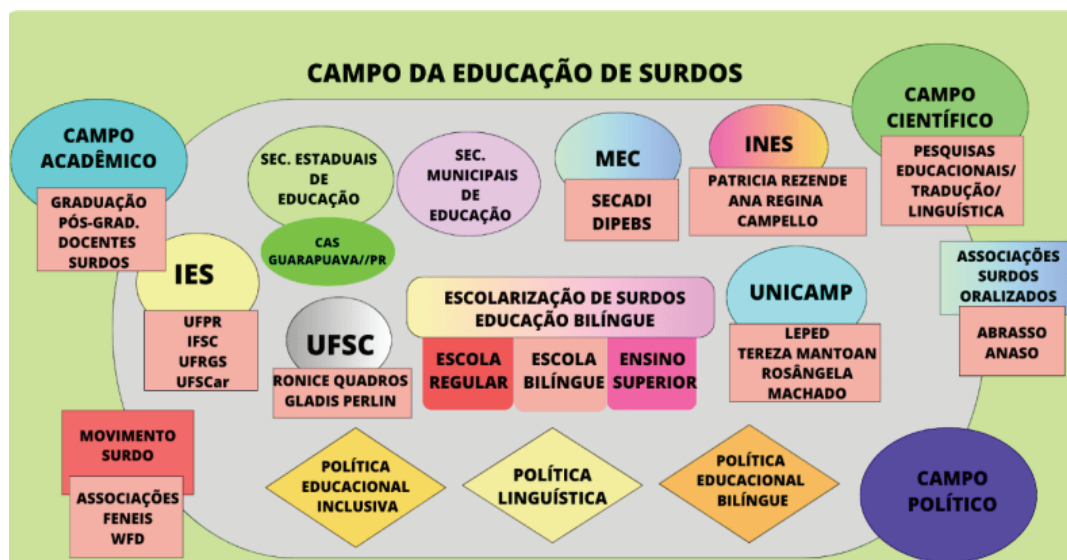
Esse diagrama sistematiza as relações que se constituem no campo da educação de surdos e o fluxo dessas relações. A relação entre os campos acadêmico e científico e as demandas do movimento surdo produz elementos científicos para embasar as necessidades do movimento, que se articula com o campo político e viabiliza a produção de políticas públicas educacionais e linguísticas. Essas políticas movimentam o campo e desembocam nas diretrizes para a escolarização de surdos, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior. Da mesma forma, as produções acadêmico-científicas relacionam-se com as políticas educacionais e linguísticas dentro do campo. Para melhor compreensão dessas relações, é necessário analisá-las de modo relacional, em movimento e envoltas em disputas.

Há condições sociais e culturais que atribuem “pesos” diferentes às línguas portuguesa e de sinais. O domínio e o uso adequado da língua portuguesa pelas pessoas surdas podem gerar maiores condições para se apropriarem do mundo social, em relações que extrapolam a comunidade surda. Desse modo, a língua de sinais, como primeira língua, acaba tendo seu uso e interação em grupo mais restritos, o que não diminui sua relevância. Para o surdo, ela é indispensável e, quanto mais circular socialmente como segunda língua para ouvintes, maiores serão as condições para sua disseminação. É nesse contexto que os agentes, seus capitais, as instituições às quais estão vinculados, as relações com outros campos e suas posições geram disposições dentro do campo.

A Figura 2 apresenta algumas instituições e seus agentes, a fim de ilustrar como a dinâmica do campo da educação de surdos tem se constituído.

## Figura 2

*Esboço do campo: agentes, instituições e suas relações no campo<sup>4</sup>*



<sup>4</sup> O termo “esboço” refere-se à compreensão introdutória, a partir do ponto de vista e da objetivação de quem realiza a pesquisa sobre um campo em sua estrutura – agentes, capitais, instituições e funcionamento – por meio da objetivação participante de cada pesquisador que produz os dados e os analisa. Longe de abarcarmos todos os agentes e todas as instituições que compõem o campo da educação de surdos, ilustramos as relações entre alguns de seus agentes e suas instituições.

*Nota de acessibilidade:* Diagrama de fundo verde-claro formado por círculos, losangos e retângulos coloridos. Ao centro, área acinzentada. Representa o Campo da Educação de Surdos, relacionando-o com os principais agentes e instituições que o compõem e as respectivas funções de cada um. Nos quatro cantos/pontas do diagrama, as bases de sustentação: Campo acadêmico - Graduação; pós-graduação; docentes surdos; Movimento surdo - associações, Feneis, WFD; Campo científico: pesquisas educacionais, tradução linguística; Associações de surdos oralizados - Abrasso Anaso e Campo político. No centro da área cinza, “Escolarização de surdos educação bilíngue”, conectado a Escola Regular, Escola bilíngue e Ensino superior. Ao redor: os nomes das instituições e cidades. IES - UFPR; IFSC; UFRGS; UFSCar. Na página seguinte: UFSC, Ronice Quadros e Gladis Perlin. Secretarias estaduais de educação - CAS - Guarapuava (Paraná). Secretarias Municipais de Educação; MEC (Secad); INES - Patrícia Rezende, Ana Regina Campello; Unicamp - Leped, Tereza Mantoan; Rosângela Machado. No rodapé, três losangos: “Política educacional inclusiva”; “política linguística”; “política educacional bilíngue.”

A Prof.<sup>a</sup> Dra. Ronice de Quadros, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), desempenha papel relevante em ações como a organização do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais (ProLibras) e em consultorias e grupos de trabalho junto ao MEC. Em 2003, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), formou-se a primeira doutora surda em território nacional, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Gladis Perlin. O Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (UFRGS), atualmente sob a liderança da Prof.<sup>a</sup> Dra. Lodenir Becker Karnopp; o Instituto Federal de Palhoça Bilíngue, em Santa Catarina; o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), com a presença da Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda; e a Universidade Federal do Paraná (UFPR) e seu curso presencial de Letras-Libras – Licenciatura, que conta com a Prof.<sup>a</sup> Dra. Sueli Fernandes, são algumas das Instituições de Ensino Superior (IES) que se destacam no campo.

Fundado em 1857, o INES possui longa tradição na educação de surdos e conta com importantes representantes das lideranças surdas – como a Prof.<sup>a</sup> Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende e a Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Regina Campello, o Prof. Dr. Nelson Pimenta e o Prof. Paulo André de Bulhões. O INES também atua como interlocutor e articulador das ações dos Centros de Apoio aos Surdos (CAS).

Nas IES de todo o país, a disciplina de Libras tornou-se obrigatória nos cursos de Licenciatura e Fonoaudiologia e, em nível médio, nos cursos de formação de docentes. A presença da disciplina de Libras no campo acadêmico é uma vitória dos surdos sinalizantes, assim como a criação dos cursos de Letras-Libras, licenciatura e bacharelado (Decreto nº 5.626, 2005). Após 18 anos da implantação da disciplina, é essencial analisar como esse espaço da Libras no currículo acadêmico tem se configurado como um lugar de ação política e como tem contribuído para a educação de surdos, indo além do simples respeito ao ordenamento legal (Kendrick, 2017; Kendrick & Cruz, 2020). Importa também investigar em que condições os egressos têm sido formados e como a língua de sinais é tratada e utilizada nesses cursos. Essas são questões que demandam análises de interesse para o desenvolvimento do campo.

As Secretarias Municipais e Estaduais de Educação são instituições que organizam e ofertam o ensino na Educação Básica a partir das diretrizes nacionais que orientam a educação dos surdos. Estudos têm indicado que algumas secretarias municipais e estaduais têm assumido a educação bilíngue de surdos como uma tarefa a ser realizada nos pressupostos de ensino baseado na diferença linguística, educação bilíngue em classes e/ou escolas bilíngues (Lacerda et al.,

2016). Outras secretarias, no entanto, não investem com o empenho necessário, mesmo com o ordenamento legal posto (Albres, 2017; Stürmer & Thoma, 2015; Thoma, 2016).

Há, ainda, associações que representam surdos oralizados e que não acreditam ser a Libras uma necessidade para todos os surdos, posicionando-se contra as políticas educacionais e linguísticas que direcionam a escolarização dos surdos com a língua de sinais como primeira língua. Podemos citar a Associação Brasileira dos Surdos Oralizados (ABRASSO) e a Associação Nacional dos Surdos Oralizados (ANASO) como entidades representativas dos surdos oralizados. Atualmente, esses grupos têm pleiteado uma alteração na LDB – Lei nº 9.394/1996.

O PL nº 2729, de 22 de maio de 2023, apresentado na Câmara dos Deputados, propõe acrescentar o §4º ao art. 58 da LDB, que trata da modalidade de Educação Especial na rede pública e particular de ensino, com a seguinte redação:

§4º No caso em que os pais, ou responsáveis legais, ou o próprio aluno surdo oralizado, ou deficiente auditivo oralizado optarem pela modalidade da educação especial descrita no *caput* deste artigo, poderão formalizar a sua opção ou preferência pelo ensino sem o uso de Libras. (Projeto de Lei 2729, 2023)

No campo da educação de surdos, a surdez é plural: os surdos são atravessados por diferentes condições sociais, econômicas e culturais, inclusive no que diz respeito à própria surdez. Há pessoas com surdez que não querem a língua de sinais, investem em tecnologias médicas para reabilitação e desconsideram a importância da Libras no seu processo de escolarização e desenvolvimento. Isso pode ocorrer por falta de conhecimento sobre a Libras ou por preconceito, por exemplo. Cabe ressaltarmos que a língua de sinais pode ser aprendida por todos e se mostra de fácil aprendizado para as pessoas surdas. O movimento no campo da educação de surdos, com deslocamentos pelo *Oralismo*, pela *Comunicação Total* e pelo *Bilinguismo*, indica que a Libras pode dar condições para que a pessoa surda construa suas bases linguísticas, impactando diretamente seu desenvolvimento humano.

Não se trata de deixar de ofertar aos surdos outras possibilidades, mas de reconhecer que a língua de sinais é viável a todos, irrestritamente. Um fato a ser considerado na disputa deflagrada a partir da proposição do PL nº 2729/2023 é o acesso às informações que as famílias das crianças surdas não têm sobre a língua de sinais logo nos primeiros momentos que descobrem a surdez dos seus filhos. Via de regra, têm-se informações médicas atreladas à concepção da surdez como patologia e, nesse sentido, busca-se seu “conserto” em processos longos de reabilitação que, como mencionado, não são exitosos para todos (Nóbrega et al., 2012; Vieira, 2017).

Na esteira de propostas inclusivistas que tratam a educação de surdos como responsabilidade da escola comum, é possível destacar a ideia de que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (Mantoan, 2003, p. 16). No discurso dos inclusivistas, as questões da educação bilíngue de surdos são abordadas como questões de ordem comunicativa, que podem ser equalizadas com a presença de Tradutores-intérpretes de Libras (Tils). Assim sendo,

nada substitui a convivência que estudantes surdos e estudantes ouvintes têm na escola regular e nada justifica a volta aos espaços segregados. O lema “Nada sobre nós, sem nós” nasceu de um movimento de pessoas com deficiência que eram excluídas das decisões políticas, e a par-

ticipação delas é de fundamental importância para que o contrato social inclusivo se efetive. [...] Tudo sobre nós, com todos nós – porque é responsabilidade de todos, surdos e ouvintes, a construção de uma sociedade e de uma escola inclusivas. (Machado, 2021)

Posicionamentos e discursos distintos dentro do campo caracterizam as disputas que movimentam o jogo. A título de ilustração, podemos mencionar a pesquisa de pós-doutoramento de Rezende (2022), assumida como um ato político de resistência ao tratar do epistemicídio surdo e discutir a tentativa de apagamento do ser surdo nas políticas destinadas a essa população. Nessa dinâmica disputa entre ortodoxia e heterodoxia, alguns acontecimentos e movimentações no campo têm demonstrado que o jogo está em pleno curso.

Na estrutura do MEC, o lugar destinado à educação bilíngue de surdos sofre alterações com as mudanças de Governo Federal. No período de 2019 a 2022, a educação de surdos ficou sob responsabilidade da DIPEBS, inexistente no governo anterior, e se vinculou à Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP). Em 2023, em decorrência de mudança no Governo Federal, a SECADI, que fora extinta no governo anterior, foi reativada, e a DIPEBS extinta. No entanto, por meio da reivindicação e articulação do movimento surdo, a diretoria foi reativada e vinculada à SECADI logo nos primeiros meses de governo.

Os agentes que assumem cargos dentro da SEMESP, SECADI e DIPEBS, para atender às demandas da educação de surdos, contam com capitais e relações que os colocam nas posições que ocupam. Observa-se, portanto, uma troca constante dos agentes nesses cargos. Agentes e instituições se relacionam entre si e com a dinâmica do próprio jogo, nutrindo-o e, ao mesmo tempo, nutrindo-se dele, em um processo contínuo de constituição do campo da educação escolarizada de pessoas surdas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A disputa no campo educacional para a educação escolarizada de pessoas surdas sobre os espaços educacionais mais adequados na Educação Básica, seja a escola comum inclusiva e/ou a escola bilíngue, aponta para a necessidade de investimentos para que ambos sejam espaços de uma escolarização efetiva de/para pessoas surdas. Todavia, não se trata apenas de investimento financeiro ou mesmo político. Sem descartá-los, cumpre compreender e incrementar a participação acadêmico-científica no jogo que se realiza nesse campo. Nesse sentido, a produção de conhecimento tem função específica no emaranhado de relações que constituem o campo educacional para a educação escolarizada de pessoas surdas.

Nesse emaranhado de relações, o discurso da educação de surdos feito pelos surdos sinalizantes não pode ser menosprezado. É inegável a repercussão das lutas realizadas pelo movimento surdo nas conquistas observadas nas últimas três décadas, no Brasil, a respeito da educação escolarizada de pessoas surdas. A contribuição ímpar dos agentes surdos no campo legítima sobremaneira essas conquistas, ainda contraditórias no cenário educacional brasileiro. Para o movimento surdo, a escola bilíngue se apresenta como o espaço mais adequado para a educação escolarizada de pessoas surdas, e, por isso, a pleiteiam. No entanto, não podemos desconsiderar que a escola comum também é um dos espaços destinados à escolarização de pessoas

surdas e que precisa levar em conta o conjunto de relações que caracteriza a educação brasileira e as condições objetivas que definem sua estrutura.

Em nossa estrutura educacional, escolas bilíngues, escolas-polo bilíngues ou mesmo classes bilíngues não serão construídas e muito menos postas em funcionamento do dia para a noite. Afinal de contas, não basta erguer paredes e tetos. Os desafios no campo são inúmeros, dentre eles: a formação de profissionais bilíngues fluentes e utentes de Libras; a construção de um currículo adequado; a produção de práticas e materiais pedagógicos bilíngues nos diferentes componentes curriculares; e o tratamento da Libras como língua de aquisição, instrução e objeto de ensino na escola.

Após quase duas décadas da implantação da disciplina Libras nos cursos de formação docente, urge avaliar como a participação da disciplina nesse espaço formativo tem se configurado como lugar de ação política e como contribui para a educação de surdos, para além do mero cumprimento de exigências legais decorrentes das disputas no campo. Importa também avaliar, com rigor acadêmico, as condições de formação docente para a atuação junto a estudantes surdos e como a língua de sinais é tratada e utilizada nesse processo formativo.

Uma vez mais, em companhia de Bourdieu (2004), afirmamos que “o que se desejaria muito é que isso que se chama de comunidade científica – que, aliás, não é uma comunidade, mas um campo com concorrências etc.” se constituísse “pouco a pouco em instância coletiva capaz de intervir como *força política* para dar opinião sobre problemas que são de sua competência” (p. 74, ênfase adicionada). Intensificar o diálogo com o campo da educação escolarizada de pessoas surdas por intermédio de uma produção acadêmico-científica que compreenda de modo relacional a dinâmica do jogo no campo, sem ingenuidades trágicas ou farsantes, é um desejo a ser construído e compartilhado. Analisar o campo, compreender o jogo, definir estratégias, atuar sem medo de que a escolarização de pessoas surdas se transforme nas escolas especiais de décadas atrás... Essa talvez seja a força política de um campo acadêmico também em construção.

## REFERÊNCIAS

- Albres, N. A. (2017). Os diferentes caminhos para uma educação bilíngue (Libras/Português) na região sul do Brasil. *Revista Artes de Educar*, 3(3), 339-363. <https://doi.org/10.12957/riae.2017.29809>
- Bourdieu, P. (1983). Algumas propriedades dos campos. In P. Bourdieu (Org.), *Questões de Sociologia* (1ª ed., pp. 89-94). Marco Zero.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. UNESP.
- Bourdieu, P. (2011). *O poder simbólico*. Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2013). Esboço de uma teoria da prática. In R. Ortiz (Org.), *A Sociologia de Pierre Bourdieu* (1ª ed., pp. 39-72). Ática.
- Campello, A. L., & Rezende, P. L. F. (2014). Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do Movimento Surdo brasileiro. *Educar em Revista*, 2, 71-92. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>
- 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. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)

- Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm)
- Lucas, R., & Madeira, D. (2010). Educação dos surdos: em repúdio às declarações do MEC, pesquisadores defendem bilinguismo e pedagogia surda. *Revista da Feneis*, 41, 14-19. [https://issuu.com/feneisbr/docs/revista\\_feneis\\_41](https://issuu.com/feneisbr/docs/revista_feneis_41)
- Fernandes, S. (2018). *Língua Brasileira de Sinais: Libras*. IESDE.
- Fernandes, S., & Moreira, L. C. (2014). Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. *Educar em Revista*, 2, 51-69. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37014>
- Ferreira-Brito, L. (1984). Similarities and differences in two Brazilian Sign Languages. *Sign Language Studies*, 42, 45-56.
- Humphries, T. (1977). *Communicating across cultures (deaf/hearing) and language learning* [Doctoral dissertation, Union Institute and University]. ProQuest. <https://www.proquest.com/openview/45c15e2d0846222f89c5a88ba615ac99/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Jesus, J. D. (2016). *Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Paraná]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPR. <https://hdl.handle.net/1884/47486>
- Karnopp, L. B. (1994). *Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Karnopp, L. B. (1999). *Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. Repositório da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/60505>
- Kendrick, D. (2017). *A Disciplina de Libras na formação do pedagogo da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO: constituição, locus e contribuição* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa]. Repositório da Universidade Estadual de Ponta Grossa. <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2440>
- Kendrick, D. (2023). *Limites e possibilidades na educação de crianças surdas: a constituição de um laboratório bilíngue* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Ponta Grossa]. Repositório da Universidade Estadual de Ponta Grossa. <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3990>
- Kendrick, D., & Cruz, G. de C. (2020). Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(4), 571-586. <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0095>
- Lacerda, C. B. F. de. (1998). Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, 19(46), 68-80. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>
- Lacerda, C. B. F. de. (2006). A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos do CEDES*, 26(69), 163-184. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200004>
- Lacerda, C. B. F. de. (2010). Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. *Cadernos de Educação*, 36, 133-153.

- Lacerda, C. B. F. de, & Gurgel, T. M. G. do A. (2011). Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(3), 481-496. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>
- Lacerda, C. B. F. de, Santos, L. F. dos, & Martins, V. R. de O. (2016). *Escola e Diferença: Caminhos para a educação bilíngue de surdos*. UFSCar.
- Lane, H. (1992). *A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada*. Instituto Piaget.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm)
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. <http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)
- 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. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2021/lei-14191-3-agosto-2021-791630-norma-pl.html>
- Lins, L. M. M. (2020). *Pessoas surdas em uma escola regular de ensino fundamental: acesso e inclusão* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/21388>
- Machado, R. (2021, 16 de jun.). Libras e português: por uma educação bilíngue em escola regular. *Lunetas*. <https://lunetas.com.br/libras-portugues-educacao-bilingue-escola-regular/>
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2021, 26 de maio). Laboratório da Faculdade de Educação se posiciona em defesa da educação bilíngue na escola comum. *Jornal da Unicamp*. <https://unicamp.br/unicamp/ju/artigos/laboratorio-da-faculdade-de-educacao-se-posiciona-em-defesa-da-educacao-bilingue-na/>
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192)
- Nóbrega, J. D., Andrade, A. B. de, Pontes, R. J. S., Bosi, M. L. M., & Machado, M. M. T. (2012). Identidade surda e intervenções em saúde na perspectiva de uma comunidade usuária de língua de sinais. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 671-679. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300013>
- Projeto de Lei nº 2729, de 22 de maio de 2023. Acrescenta no artigo nº 58 da 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. <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2364177#tramitacoes>
- Projeto de Lei nº 4909, de 2020. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112#:~:text=Projeto%20de%20>

- Lei%20n%C2%B0%204909%2C%20de%202020&text=Ementa%3A%20Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA,de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20bil%C3%ADngue%20de%20surdos.
- Projeto de Lei do Senado nº 131, de 1996.* Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. <https://tinyurl.com/27e8bkt3>
- Quadros, R. M. (1995). *As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LIBRAS e reflexos no processo de aquisição.* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Rezende, P. L. F. (2022, 23 de maio). *Apresentação Pública de Pós-Doutorado: Epistemicídio nas Políticas Públicas em Educação de Surdos* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DYDn045EfuU>
- Sá, N. R. L. de. (1999). *Educação de surdos: a caminho do bilinguismo.* EdUFF.
- Sacks, O. (1998). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.* Cia das Letras.
- Skliar, C. (1997). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial.* Mediação.
- Skliar, C. (1998). Bilinguismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação de surdos. *Revista Brasileira de Educação*, 8, 44-57.
- Skliar, C. (1999). *Atualidades da educação bilíngue para surdos.* Mediação.
- Souza, R. M. (1998). *Que palavra te falta? Linguística, educação e surdez.* Martins Fontes.
- Souza, T. A. F. de. (1998). *A relação sintático-semântica dos verbos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro]. Repositório Institucional da UFRJ. <http://hdl.handle.net/11422/4401>
- Stokoe, W. (1960). *Sign and culture: a reader for students of American Sign Language.* Listok Press.
- Stürmer, I. E., & Thoma, A. da S. (2015). Discursos que produzem a educação bilíngue para surdos na atualidade. *Inter-Ação*, 40(3), 573-590. <https://doi.org/10.5216/ia.v40i3.36489>
- Supremo Tribunal Federal. (2020, 1 de dezembro). Suspensa eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial. *STF Notícias*. <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419>
- Thoma, A. da S. (2016). Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governamento. *Educação & Realidade*, 41(3), 755-775. <https://doi.org/10.1590/2175-623661087>
- Vieira, C. R. (2017). *Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório USP. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27032017-115557/>
- Vieira, C. R., & Molina, K. S. M. (2018). Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-23. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844179339>
- Wrigley, O. (1996). *The politics of deafness.* Gallaudet University Press.

---

Recebido em: 18/06/2024

Reformulado em: 23/08/2024

Aprovado em: 27/02/2025

