

Surdez e Abordagem Bilíngue

Vanessa Regina de Oliveira Martins
Lara Ferreira dos Santos



EDESP-UFSCar

SURDEZ E ABORDAGEM BILÍNGUE



UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

Reitora

Profa. Dra. Ana Beatriz de Oliveira

Vice-Reitora

Maria de Jesus Dutra dos Reis



EDESP-UFSCar

EDESP - Editora da Educação Especial e Acessibilidade da UFSCar

Diretor

Nassim Chamel Elias

Editores executivos

Adriana Garcia Gonçalves

Clarissa Bengtson

Douglas Pino

Rosimeire Maria Orlando

Conselho editorial

Adriana Garcia Gonçalves (UFSCar)

Carolina Severino Lopes da Costa (UFSCar)

Clarissa Bengtson (UFSCar)

Christianne Thatiana Ramos de Souza (UFPA)

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda (UFSCar)

Cristina Cinto Araújo Pedroso (USP)

Gerusa Ferreira Lourenço (UFSCar)

Jacyene Melo de Oliveira Araújo (UFRN)

Jáima Pinheiro de Oliveira (UFMG)

Juliane Ap. De Paula Perez Campos (UFSCar)

Marcia Duarte Galvani (UFSCar) Maria Josep

Jarque (Universidad de Barcelona)

Mariana Cristina Pedrino (UFSCar)

Nassim Chamel Elias (UFSCar) - Presidente

Otávio Santos Costa (UFMA)

Rosimeire Maria Orlando (UFSCar)

Valéria Peres Asnis (UFU)

Vanessa Cristina Paulino (UFSM)

Vanessa Regina de Oliveira Martins (UFSCar)



CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior



Universidade Aberta do Brasil

Coleção: Especialização Lato Sensu em Educação de Surdos em Abordagem Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa)

Coordenação: Vanessa Regina de Oliveira Martins

SURDEZ E ABORDAGEM BILÍNGUE

Vanessa Regina de Oliveira Martins

Lara Ferreira dos Santos



EDESP-UFSCar

São Carlos, 2026

© 2026, dos autores

Projeto gráfico e capa

Clarissa Bengtson

Bruno Prado Santos

Preparação e revisão de texto

Paula Sayuri Yanagiwara

Editoração eletrônica

Bruno Prado Santos

M364s

Martins, Vanessa Regina de Oliveira.

Surdez e abordagem bilíngue / Vanessa Regina de Oliveira Martins, Lara Ferreira dos Santos. – Documento eletrônico. – São Carlos: EDESP-UFSCar, 2026.

51 p.

ISBN – 978-65-89874-87-4

1. Educação de surdos. 2. Educação bilíngue. 3. Educação plurilíngue. 4. Libras. 5. Práticas pedagógicas. 6. Pluritecnologias. 7. Videogravação educativa.

I. Santos, Lara Ferreira dos. II. Título.

CDD – 371.912 (20ª)

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Comunitária da UFSCar

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180

SUMÁRIO

Introdução.....	6
1 Surdez como campo de saber: perspectivas e realidades	9
2 História e transformações no ensino de surdos: do modelo clínico ao modelo bilíngue.....	20
3 Educação bi ou plurilíngue? Desafios para a nova modalidade de ensino de surdos	32
Considerações finais.....	43
Referências.....	46
Súmula curricular das autoras.....	49

Introdução

<https://youtu.be/Ayd9jr7KcBE>



Caros leitores, sejam bem-vindos. Estamos felizes em compartilhar com vocês alguns conhecimentos sobre *Surdez e Abordagem Bilíngue*¹ neste livro, que está organizado em três capítulos, visando proporcionar uma compreensão abrangente da surdez e das práticas pedagógicas *para, de e com* surdos.

Uma coisa interessante deste livro é que ele já adota a abordagem bilíngue como premissa, com instrução na língua portuguesa, na modalidade escrita, e na língua brasileira de sinais, por meio de videogravação, disponibilizada pelos QR Codes, sempre ao lado do título de abertura de cada capítulo.

Proporcionar uma educação que adote o ensino para além da língua portuguesa é um desafio em nosso país, uma vez que a legislação educativa traz em primazia essa língua nas práticas discursivas. Isso ocorre dada a concepção social monolíngue que é disseminada em solo brasileiro e dadas as práticas educativas que legitimam a língua portuguesa como língua de Estado/Nação.

Diante disso, propor uma educação plurilíngue é, sem dúvida, uma tarefa árdua e pressupõe mudanças de concepções educativas e didáticas. Nesse sentido, este livro tem como intenção apresentar conceitos fundantes para auxiliar em novas concepções educativas em torno de uma educação bi(pluri)língue para alunos surdos. Para isso faremos a seguinte construção teórica: iniciamos com conceitos básicos sobre práticas discursivas,

1 Indicamos como leitura complementar um material produzido para o curso de Segunda Licenciatura em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos com esse mesmo tema e que pode complementar as considerações trazidas neste livro. Segue o link: <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/surdez-e-abordagem-bilingue.pdf>.

concepções de língua e sujeitos e as implicações desses conceitos nas práticas pedagógicas para, então, delinear a surdez como um campo de saber. Posteriormente, avançamos em questões históricas que balizaram a educação de surdos e suas ações diretas nas práticas pedagógicas, a partir de abordagens didático-metodológicas distintas. Fechamos nosso livro com propostas de novas concepções teóricas que possam nos ajudar a avançar nos estudos no campo da surdez e nas nossas práticas educativas. Essas concepções voltam-se para uma abordagem não apenas bi, mas plurilíngue e pluritecnológica, adotando a videogravação como ferramenta educativa que possibilita a circulação da língua de sinais como língua matriz do ensino de surdos.

Com essa apresentação inicial, passamos, a seguir, para o detalhamento de cada parte deste livro.

O primeiro capítulo, *Surdez como campo de saber: perspectivas e realidades*, aborda a surdez como um campo de investigação científica composto de saberes provenientes de diversas áreas, como medicina, educação, produções jurídicas e religiosas. Nesse capítulo, discutiremos como esses diferentes discursos contribuem para a construção de formas de vida surda, analisando as concepções que descrevem a pessoa surda, sua língua e suas práticas de vida a partir de perspectivas clínicas, sociais e filosóficas.

O segundo capítulo, *História e transformações no ensino de surdos: do modelo clínico ao modelo bilíngue*, explora as diferentes práticas educativas voltadas para surdos, com destaque para a transição do modelo clínico, que predominava em abordagens médicas, para a valorização do ensino bilíngue. Esse modelo reconhece e promove a língua brasileira de sinais (Libras) como língua de instrução escolar, sendo constitutiva do aluno surdo e adotada como *língua matriz*, inserindo-o nas relações de aprendizagem.

No terceiro capítulo, *Educação bi ou plurilíngue? Desafios para a nova modalidade de ensino de surdos*, discutiremos os desafios e as possibilidades da implementação de modalidades bilíngues ou plurilíngues no ensino de surdos, considerando as necessidades linguísticas e culturais da comunidade surda no contexto educacional contemporâneo.

Esperamos que os conhecimentos formativos aqui compartilhados contribuam diretamente para as práticas educativas, seja no exercício da docência bilíngue com alunos surdos, na atuação de tradutores e intérpretes educacionais, na formação de estudantes e pesquisadores da área da educação de surdos, ou ainda para profissionais, familiares e demais interessados na

temática da educação bilíngue e nas práticas culturais e educativas voltadas às pessoas surdas.

Sugerimos que vocês busquem, na teoria, reflexões que ampliem os conhecimentos práticos já construídos por meio das experiências e vivências no cotidiano escolar e comunitário.

Surdez como campo de saber: perspectivas e realidades

<https://youtu.be/1uze1oblFeQ>



Iniciamos este capítulo trazendo a seguinte indagação: o que significa pensar a surdez como campo de saber? E quais são as implicações dessa perspectiva para a realidade escolar e para as práticas pedagógicas cotidianas?

Responderemos essa questão ao longo deste capítulo, mas, de imediato, destacamos que entender a surdez como um campo de saber faz toda a diferença, pois influencia diretamente as ações educativas. Ao final desta exposição, esperamos que vocês reflitam sobre a qual campo de saber sua percepção acerca da surdez está filiada. Isso envolve algumas questões fundamentais: Qual a sua concepção sobre a pessoa surda? Qual perspectiva adota em relação ao uso de um ou outro código linguístico? Defende ou não a centralidade das práticas educativas em Libras, seja diretamente, seja mediada pela língua oral?

Para aprofundarmos essa reflexão, recorremos ao conceito de práticas discursivas, formulado por Michel Foucault em *A Arqueologia do Saber*, em 1969. Para Foucault (2008), o discurso não é um simples conjunto de signos, mas sim uma prática que sistematicamente forma os objetos de que fala. Ele introduz a ideia de formações discursivas, ou seja, regras históricas que regulam o que pode ser dito, por quem e em que contexto. Dessa forma, a surdez, nessa perspectiva, torna-se um objeto sobre o qual se investem saberes, inseridos em diferentes campos discursivos que influenciam diretamente a vida das pessoas surdas e as relações sociais que as envolvem. Assim, estabelece-se um conjunto de focos de poder que atuam desde o corpo individual até o corpo social.

Quando falamos em surdez, podemos analisar esse conceito sob diversas lentes: jurídica, educacional, clínica, religiosa, assistencial, psicológica, entre outras. Cada uma dessas perspectivas constrói diferentes modos de

lidar com o conceito de surdez e com a própria pessoa surda. Do ponto de vista jurídico, a surdez pode ser compreendida como uma deficiência que garante uma série de direitos, benefícios sociais e assistenciais. No entanto, essa mesma perspectiva pode ser ressignificada como um dispositivo de luta e diferença, promovendo discursos que reivindicam direitos sociais, linguísticos e de acesso. Já a perspectiva clínica tende a compreender a surdez como uma ausência ou falha no corpo, que precisa ser corrigida por meio de tecnologias auditivas, terapias e treinamentos diversos para que o sujeito surdo possa se ajustar à oralidade e se adaptar aos espaços sociais dominados pelos ouvintes.

No campo educacional, encontramos distintas concepções que impactam diretamente as práticas pedagógicas. Há modelos que buscam a integração do aluno surdo ao sistema educacional hegemônico, propondo que ele se adapte às condições estabelecidas para alunos ouvintes. Outras abordagens defendem a mediação por meio da interpretação em Libras como forma de inclusão. Há, ainda, aqueles que propõem uma educação bilíngue, centrada na Libras, com princípios e diretrizes que reconhecem essa língua como estruturante das práticas pedagógicas e da formação subjetiva dos alunos surdos.

Essas diferentes abordagens demonstram que falar sobre surdez significa adentrar um universo de formações discursivas que moldam concepções sobre o que é ser surdo, quem compõe esse grupo, quais serviços são voltados a essas pessoas, quais línguas devem ser adotadas e quais práticas sociais devem ser estabelecidas. As narrativas sobre a surdez classificam e conduzem modos de existência para as pessoas surdas, e, por meio dessas formações discursivas, diferentes sujeitos emergem. Nesse sentido, podemos entender a surdez como um campo de saber na perspectiva filosófica de Michel Foucault.

Um exemplo concreto das implicações das práticas discursivas sobre a surdez pode ser observado no discurso assistencialista e religioso. Quantas vezes ouvimos frases como “Nossa, que lindo o trabalho que você faz com essas pessoas, você vai para o céu!”? Esse tipo de enunciado reflete determinadas perspectivas sobre a surdez, vinculadas aos campos do assistencialismo e da religiosidade, que reforçam a visão da pessoa surda como um sujeito carente de “cuidado” e “compaixão”. Essa lógica impacta diretamente o modo como se percebe a acessibilidade e os direitos da comunidade surda. Por exemplo, a atividade do intérprete de Libras muitas vezes é

vista como um “serviço voluntário” ou mesmo como uma missão religiosa, o que afeta ações políticas na consolidação da interpretação em Libras como um direito e da acessibilidade como um dever do Estado. Isso inclusive tem impacto na profissionalização da atividade de interpretação nos variados contextos sociais.

Ao analisarmos criticamente essas formações discursivas, podemos compreender como determinados saberes produzem subjetividades e moldam as relações sociais. Assim, ao pensar a surdez como um campo de saber, abrimos espaço para questionar quais discursos legitimam certas práticas e quais possibilidades emergem a partir dessa compreensão. Esse olhar crítico é fundamental para promover uma educação mais equitativa, que reconheça e valorize a Libras como uma língua de instrução e considere a centralidade das experiências e identidades surdas nos processos educativos.

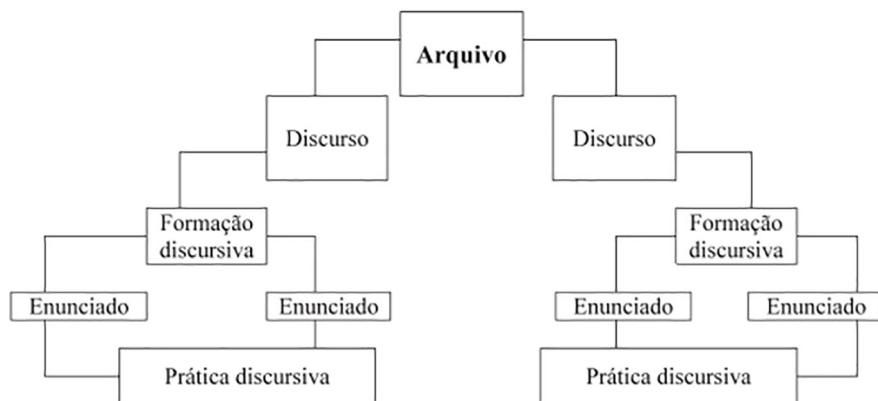
A análise foucaultiana permite-nos compreender essas perspectivas como regimes de verdade, ou seja, sistemas discursivos que estabelecem e legitimam certas formas de conhecimento e subjetivação (Foucault, 2008). Tradicionalmente, a surdez tem sido compreendida a partir de dois regimes principais: o clínico-patológico, que a define como uma deficiência a ser tratada, e o social, que a reconhece como uma diferença linguística e cultural. No entanto, novas formações discursivas têm ampliado esse debate, produzindo territórios epistemológicos distintos e práticas sociais emergentes.

Skliar (2013) problematiza a produção enunciativa da surdez de viés clínico-patológico, argumentando que essa perspectiva reduz a surdez a uma deficiência a ser corrigida, desconsiderando sua dimensão cultural e linguística.

supõe a existência de uma linha contínua de sujeitos deficientes, dentro das quais os surdos são forçados a existir: o anacronismo de definir um grupo de sujeitos “especiais” que coloca aos surdos, aos deficientes mentais, aos cegos, etc., numa descrição que é na verdade, descontínua. Isto é, juntos, mas separados de outros sujeitos, dentro de um processo indiscriminado de patologização (Skliar, 2013, p. 12).

A seguir, apresentamos o organograma que representa, de forma imagética, a perspectiva foucaultiana, na qual o discurso é organizado como um elemento do arquivo social, materializando discursividades em práticas discursivo-sociais.

Figura 1 – Organograma da perspectiva foucaultiana.



Fonte: Martins e Cleps Junior (2013, p. 72).

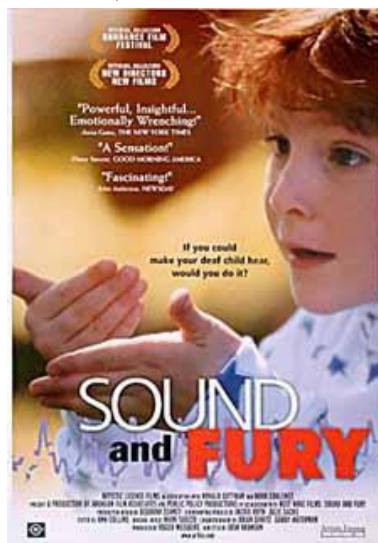
Com essa dimensão acerca das formações e práticas discursivas, retomamos o nosso tema de interesse com a pesquisa de doutorado de Andrade (2022), na qual a autora delinea três regimes de verdade que estruturam novas territorializações da surdez. Para além dos já mencionados regimes clínico-patológico e social, a autora introduz o regime publicizado, que emerge no contexto das mídias sociais e reorganiza as relações entre pessoas surdas e os diferentes usos da linguagem. Sob a perspectiva foucaultiana, esse fenômeno pode ser compreendido como parte do arquivo social da surdez, no qual as formações discursivas estão em constante transformação. A crescente presença de surdos *youtubers*, influenciadores digitais e criadores de conteúdo no Instagram amplia essa dinâmica, expandindo a interface comunicacional e atravessando fronteiras linguísticas e comunitárias. Ao incorporar diferentes línguas – Libras, outras línguas de sinais e o português escrito –, essas práticas discursivas reconfiguram os modos de subjetivação dos surdos e impactam as práticas sociais e educacionais, demonstrando como o discurso da surdez se reinscreve continuamente no arquivo histórico e cultural.

Portanto, ao considerar a surdez como um campo de saber, adotamos uma perspectiva que compreende os sujeitos surdos como produtos e produtores dessas formações discursivas. A maneira como um indivíduo percebe a surdez influencia diretamente suas concepções sobre a pessoa surda, seus direitos e a centralidade da Libras nas práticas pedagógicas. Como resultado, discursos que enquadram a surdez como um objeto de caridade ou assistência podem levar à naturalização de práticas excludentes, enquanto

abordagens que enfatizam sua dimensão linguística e cultural promovem políticas e ações mais inclusivas.

Feitas essas pontuações, passamos a refletir sobre as produções que abordam a surdez, os discursos que elas veiculam e as perspectivas que defendem. Para isso, selecionamos o documentário *Som e Fúria 1* como objeto de análise.

Figura 2 – Imagem ilustrativa da capa do documentário *Som e Fúria 1*.



Fonte: <https://praticaspedagogicas.com.br/blog/?p=3876> (No link, também é possível acessar o documentário).

Essa produção aborda a surdez a partir de diferentes perspectivas, explorando as experiências de pessoas surdas e a complexidade das questões que permeiam suas práticas sociais e identitárias. O documentário questiona se a surdez deve ser compreendida como uma deficiência ou como uma diferença cultural e linguística, evidenciando o impacto da escolha entre a adoção de cirurgias para implantação de dispositivos cocleares e a valorização da língua de sinais. Por meio de entrevistas e registros do cotidiano de indivíduos surdos e suas famílias, o documentário ressalta os desafios da comunicação, o acesso à educação e as tensões entre os marcadores culturais de pessoas ouvintes e surdas.

Além disso, a obra explora como a decisão de realizar ou não o implante coclear pode gerar divergências, especialmente entre aqueles que defendem o direito dos surdos ao uso da língua de sinais – adotada como *língua matriz* por representar a forma mais natural de subjetivação – e aqueles que

veem a tecnologia como um meio de adaptação ao mundo ouvinte. Essas divergências são expressas em diferentes práticas discursivas, no sentido foucaultiano, ao evidenciarem regimes de verdade que sustentam determinadas formas de pensar e agir sobre a surdez. No documentário, isso se manifesta, por exemplo, nas narrativas médicas que reforçam a importância do implante coclear precoce para o desenvolvimento da língua oral e a inserção social em contextos majoritariamente ouvintes. Por outro lado, há discursos que enfatizam a experiência surda como uma vivência linguística e cultural singular, reivindicando espaços sociais próprios e a valorização da Libras como principal meio de comunicação e constituição identitária.

Portanto, a produção apresenta reflexões profundas sobre identidade, pertencimento e as escolhas que impactam a vida das pessoas surdas, configurando-se como um material relevante para debates sobre inclusão e diversidade linguística e cultural. Dessa forma, possibilita a análise de diferentes perspectivas e posições discursivas que refletem as distintas concepções sobre a surdez e os modos como ela é vivenciada e regulada socialmente.

Aos que não assistiram à obra, convidamos a vê-la; e aos que já a viram, sugerimos revê-la com o propósito de identificar as práticas discursivas em jogo: desde a inserção da pessoa surda em instituições voltadas à reabilitação auditiva, como clínicas e centros especializados em implantes cocleares, até sua participação em espaços de sociabilidade surda, como associações e comunidades que promovem o uso da língua de sinais. Também é possível observar discursos científicos que defendem a intervenção fonoaudiológica precoce para o desenvolvimento da oralidade e a adaptação ao mundo ouvinte, em contraste com discursos que argumentam sobre o direito dos surdos de serem educados em sua língua natural e se constituírem em uma comunidade linguística própria. Assim, o documentário permite compreender como diferentes regimes de verdade se articulam na construção de sentidos sobre a surdez, orientando políticas, práticas institucionais e decisões individuais.

Para encerrar este capítulo e aprofundar nossas argumentações sobre a surdez como campo de saber, articulado pelos regimes de verdade e pelos territórios surdos, retomamos a noção de língua matriz e a defesa da língua de sinais como meio de interação mais natural para pessoas surdas. Essa defesa baseia-se em estudos linguísticos que distinguem sistemas artificiais de comunicação – como sinais de trânsito – dos sistemas linguísticos, que emergem da interação social e das práticas comunitárias. Essa distinção considera a dupla

natureza da linguagem: de um lado, sua base biológica, inerente à condição humana; de outro, sua construção coletiva, viabilizada pela interação social, que resulta em um sistema arbitrário, mas natural para seus falantes.

O conceito de *língua matriz* tem sido desenvolvido por Soler e Martins (2024) com base na noção de *matriz de experiência* proposta por Michel Foucault, em *O Governo de Si e dos Outros*. Para Foucault (2010), a matriz de experiência é um campo de possibilidades a partir do qual emergem sujeitos, configurando-se historicamente por meio de experimentações discursivas e práticas sociais inseridas nas relações de saber e poder. Essas experiências discursivas forjam um *ethos* e uma ética socialmente construída, determinando modos específicos de subjetivação.

Nesse contexto, a língua opera como o veículo central da produção discursiva e da constituição do sujeito. Nos jogos discursivos, a linguagem possibilita a emergência do sujeito por meio de interações com o outro, influenciando tanto sua constituição interna quanto suas práticas de condução de si. Assim, compreender a língua de sinais como *língua matriz* implica reconhecer seu papel essencial na subjetivação das pessoas surdas, permitindo-lhes acessar experiências discursivas que estruturam seu pertencimento social e suas formas de existência.

Ao utilizar essa base conceitual, não excluimos outras nomenclaturas correntes nos estudos linguístico-sociais da surdez, como primeira língua (L1), segunda língua (L2), língua materna, língua de herança ou língua do coração. No entanto, o conceito de *língua matriz* diferencia-se por não adjetivar o período de aquisição ou hierarquizar línguas em uma ordem de aprendizado, como ocorre com os termos L1 e L2. Tampouco se restringe à ideia de transmissão familiar, como no caso da língua materna.

A partir da noção de *matriz de experiência* em Foucault, entendemos a *língua matriz* como o eixo que insere o sujeito em uma rede de práticas discursivas e sociais, possibilitando sua constituição por meio da interação com os discursos que circulam nesse campo. A *língua matriz* não apenas viabiliza o acesso ao conhecimento, mas também permite ao sujeito intervir nele, engajando-se em relações de saber e poder. Dessa forma, a *língua matriz* não é apenas um meio de comunicação, mas um espaço de produção de subjetividade, no qual o sujeito surdo pode experimentar saberes, construir argumentações e exercer resistência. Ao situar-se nessa matriz discursiva, ele não apenas se insere no social, mas o transforma, exercendo contra-ações que reafirmam sua existência como agente discursivo e político.

Considerando a importância da língua de sinais no processo de subjetivação da pessoa surda, apresentamos o campo dos estudos sobre a surdez ao qual nos filiamos, que servirá como base estrutural para o livro. Nosso percurso teórico transita entre a abordagem sociolinguística, que defende a língua de sinais como potência e materialidade fundamental para a inserção do sujeito surdo nas relações sociais e para a estruturação de si e de seu pensamento, e uma perspectiva filosófica da surdez enquanto experiência ontológica, conforme argumentam Pagni e Martins (2019). Sobre esse aspecto, os autores apontam que a adoção da surdez constitui para o sujeito surdo um processo de experimentação, no qual o encontro corpóreo com a diferença promove a constituição de um ser outro.

É certo que as próteses e o aprendizado de uma língua nova – oral ou de sinais – podem ser vistos apenas como tecnologias, caminhos e meios interessantes para compensar a destruição provocada por esse acidente e os seus efeitos sobre a audição e a fala, devolvendo ao organismo certa funcionalidade e eficiência para o exercício de atividades limitadas pela deficiência. Nesses casos, porém, não se restaura um estado de existência anterior àquele que foi modificado pela força destrutiva do acontecimento da surdez, tampouco se apaga o que daí adveio como um modo de vida surdo, ao contrário há uma adaptação a essa nova situação, se se perfazendo outro de si, às vezes, sem qualquer relação com o passado. Afinal, não há termos de comparação ou, melhor seria dizer, uma comparação experimentada na própria pele ou uma experiência de autotransformação causada pelo acontecimento da surdez nesse sujeito: o que há é uma sempre surdez, a qual não é estranha ao organismo e ao corpo individual, mas que somente se produz para esses indivíduos diante de seu nascimento para o mundo. [...] A surdez como acidente é de *ordem ontológica e não somente imanente a sua existência*, como algo que inesperadamente a atravessa e o torna irreconhecível, como também transcendente, como uma ideia que impera negativamente sobre si e a sua vida, independente das formas que assuma, nesses casos. Tal acidente obriga os sujeitos surdos a se potencializar e se recriar, dobrando-se a um imperativo moral de que jamais seria como o de qualquer outro nesse mundo (Pagni; Martins, 2019, p. 11-12 - grifos nossos).

Nessa perspectiva, a surdez não é reduzida a uma ausência ou deficiência, mas compreendida como uma experiência singular, que, a partir da ausência do som e da potência da visualidade, forja um modo de ser próprio – uma estética de si. Esse processo ocorre por meio do que os autores denominam “acidente da surdez”, uma experiência que estrutura

subjetividades surdas de maneira irredutível à vivência ouvinte. Trata-se de uma organização do *bios*, uma forma de ser que opera por meio de uma experimentação constante, em permanente transformação (Pagni; Martins, 2019).

Ao compreendermos a surdez como um acontecimento ético-estético e singular, torna-se essencial que essa concepção seja levada a sério no campo da educação. Pensar uma educação filosófica atenta às demandas da vida surda significa reconhecer que a pessoa surda não é um “outro” em relação ao ouvinte, mas um sujeito atravessado pela própria surdez. Isso exige a construção de novos territórios e saberes educativos, alinhados a essa ontologia específica. Trata-se de desenvolver processos e práticas pedagógicas que considerem a língua visuogestual não apenas como meio de comunicação, mas como estrutura fundamental da cognição e da subjetividade surda. Afinal, a surdez não é apenas uma diferença sensorial, mas um modo de existência que opera a partir de lógicas próprias de percepção e aprendizagem, exigindo abordagens educacionais condizentes com essa realidade.

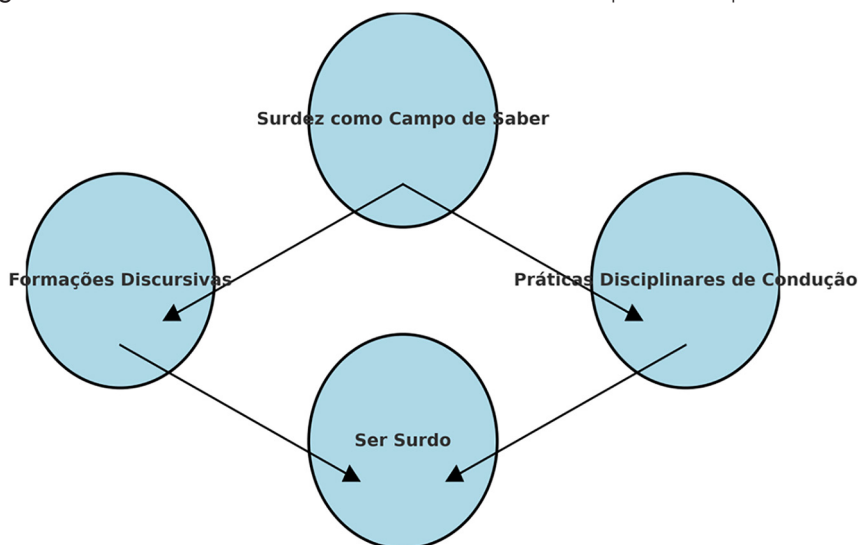
Síntese do capítulo

Neste primeiro capítulo, apresentamos uma análise aprofundada sobre a surdez como campo de saber, mobilizando conceitos foucaultianos para discutir as implicações educacionais e sociais das diferentes perspectivas sobre a surdez. A proposta foi explorar os regimes de verdade que moldam as práticas discursivas sobre a surdez, desde a visão clínico-patológica até a territorialização da surdez nas redes sociais, com base em estudos mais contemporâneos.

Enfatizou-se a importância da perspectiva ontológica da surdez a partir de abordagens filosóficas que consideram a surdez como um campo de experimentação e produção de um *ethos* singular. Nesse sentido, a língua de sinais colocou-se como matriz e mobilizadora das experiências e experimentações, estruturando os saberes socialmente normalizados e as regularidades discursivas que compõem a sociedade, além de fomentar a construção de um “si” que reivindica e resiste à sua inscrição única no mundo. Essa abordagem foi sustentada pela noção de língua de sinais como língua matriz, elemento fundante do *ethos* surdo e das formas de se inscrever na realidade.

O capítulo foi concluído com a reflexão de que as políticas educativas de inclusão da pessoa surda devem considerar uma abordagem diferenciada, distinta das formas de educar os ouvintes, já que a vivência surda resulta de uma experiência singular, atravessada pelo “acontecimento” da “experiência” com a surdez e pela constituição de uma língua de modalidade visuo-gestual, tão diferente das línguas orais.

Figura 3 – Síntese visual do desenvolvimento teórico neste primeiro capítulo.



Fonte: elaboração própria.

Ao final deste capítulo, convidamos você, leitor(a), a retomar as questões inicialmente apresentadas e refletir sobre os caminhos pelos quais sua compreensão acerca da surdez, da língua de sinais e das práticas educativas foi sendo construída. Quais experiências, vivências, referenciais teóricos ou encontros com a diferença contribuíram para formar seu olhar sobre as pessoas surdas e seus modos de existir no mundo? Em quais espaços – acadêmicos, profissionais, comunitários, familiares ou pessoais – esse aprendizado se deu?

Independentemente de sua área de atuação – seja na educação, na tradução e interpretação, na pesquisa, na gestão educacional, na cultura, na convivência familiar ou mesmo por interesse pessoal –, como a Libras e a educação bilíngue têm atravessado seus modos de pensar, agir e se relacionar? Nas práticas pedagógicas, a língua de sinais tem ocupado o lugar de língua matriz na construção do conhecimento, ou aparece apenas como

recurso complementar? Sua atuação ocorre diretamente em Libras, mediada pela língua oral, ou por meio de outras formas de interação?

Para além disso, como você constrói o seu modo de ensinar, interpretar, pesquisar ou conviver com a diferença? Suas escolhas consideram a materialidade visual e gestual da língua de sinais, reconhecendo e acolhendo os modos de ser surdo, ou ainda se apoiam em discursos que reforçam um “modelo ideal” de pessoa surda a ser alcançado? Essas inquietações acompanham-nos no próximo capítulo, no qual aprofundaremos as práticas pedagógicas e os desafios da educação bilíngue de surdos, a partir de marcos históricos, reconhecendo as multiplicidades discursivas e os processos de construção do conhecimento em Libras, a partir de reivindicações das comunidades surdas na atualidade.

História e transformações no ensino de surdos: do modelo clínico ao modelo bilíngue

<https://youtu.be/AoEppc6s9hA>



Quando pensamos na história da educação de surdos e nos dispositivos que a atravessam, rapidamente emergem eventos como o Congresso de Milão, não é verdade? Aqueles que têm algum envolvimento com a área da surdez ou que já estudaram um pouco sobre a temática conhecem essa história muito bem.

Comumente, esse evento é referido como o marco das “proibições” da língua de sinais e da implementação de metodologias educativas centradas exclusivamente nas línguas orais. No entanto, pesquisas recentes convocam-nos a interrogar essa narrativa hegemônica e a perceber que a produção histórica de saberes sobre a educação de surdos não pode ser reduzida a uma linearidade determinista.

O Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes), vinculado à Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e coordenado pela professora Lucyenne Vieira-Machado, tem se dedicado à análise das práticas educacionais voltadas à comunidade surda. A partir de referenciais teóricos foucaultianos, como governamentalidade, subjetivação e normalização, o grupo problematiza as estratégias discursivas que sustentaram e sustentam determinadas verdades no campo da educação de surdos.

Os estudos históricos conduzidos pelo Gipes incluem a tradução e análise das atas do Congresso de Milão (1880) e retomam os debates sobre a educação de surdos nos congressos do final do século XIX, com destaque para a sessão dos surdos no Congresso de Paris (1900). Esses eventos são compreendidos como parte de um conjunto discursivo mais amplo, no qual se consolidaram as bases do oralismo como modelo hegemônico.

No entanto, uma leitura atenta desses documentos revela que as práticas discursivas ali mobilizadas não se restringiam à interdição da língua de sinais; elas operavam na configuração de regularidades que sustentaram e legitimaram o projeto oralista.

Ao examinar essas discursividades, torna-se possível identificar não apenas os enunciados de exclusão, mas também os tensionamentos e as resistências surdas que emergiram nesse contexto. A gestualidade, longe de ser erradicada, persiste como um campo de saber que desafia a lógica da normatização oralista. Assim, a análise filosófica desses discursos permite-nos compreender a educação de surdos não apenas como um campo de imposições, mas também como um espaço de disputas, insurgências e reconfigurações da experiência surda no mundo.

Dessa forma, atribuir ao Congresso de Milão o estatuto de “evento” absoluto que banii a língua de sinais e silenciou os surdos é uma leitura que obscurece os jogos de força internos ao próprio evento. Mais do que uma decisão monolítica, ali se travaram disputas discursivas, sendo crucial reconhecer que sujeitos surdos estavam presentes e atuavam na formulação de outros modos de existência dentro dos espaços educacionais. A historicização dessas tensões permite compreender que a seleção dos discursos que se tornaram hegemônicos operou a partir de um apagamento sistemático das resistências, mas nunca de sua completa aniquilação.

O resgate dessas narrativas invisibilizadas, possibilitado pelos estudos históricos e pela arqueogenealogia das práticas educativas, alinha-se às discussões do Capítulo 1 sobre os campos de saber e as regularidades discursivas que constituem certas formações discursivas e regimes de verdade. Para aprofundamento nessa temática, recomendamos a leitura de *As atas oficiais de Milão (1880) e a necessária reescrita da história das práticas de educação de surdos*, de De Bruim Vieira et al. (2020).²

Contudo, não nos propomos aqui a reiterar a história já amplamente narrada. Nosso objetivo é evidenciar os movimentos da contra-história, destacando as resistências e as fissuras que tensionam os discursos hegemônicos e possibilitam a emergência de práticas educativas diferenciadas. Para isso, partimos das afirmações das comunidades surdas no Brasil, que reivindicam a centralidade da língua de sinais e a construção de modelos educativos distintos daqueles sustentados pelas políticas de inclusão, hoje predominantes.

2 Link de acesso ao texto: <https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34309>.

Além disso, buscamos problematizar como diferentes concepções sobre a pessoa surda, o uso ou não da língua de sinais e as perspectivas de linguagem adotadas ao longo da história resultaram em distintas práticas educativas. Muitas dessas práticas emergiram da resistência das comunidades surdas, especialmente daquelas que defendem a língua de sinais como meio fundamental de acesso ao mundo letrado, ao conhecimento e às práticas de subjetivação. Essas concepções continuam a influenciar a educação de surdos na atualidade.

Para compreender as ações contemporâneas, é essencial resgatar temas centrais e referências históricas nos estudos sobre a educação de surdos, pois são esses processos que sustentam as disputas em curso. Já refletiu sobre essa questão? Qual é a sua concepção sobre o papel das línguas – tanto a de sinais quanto a portuguesa – na vida da pessoa surda? Você já considerou a língua portuguesa como o único caminho possível para o acesso ao conhecimento e à cultura letrada, mesmo que mediado pela língua de sinais? Ou já se pegou pensando na língua de sinais como um meio para o ensino da língua portuguesa, e na língua portuguesa como via de acesso ao conhecimento?

Se essas reflexões lhe parecem familiares, é importante reconhecer que tais concepções não surgiram por acaso. Elas resultam de um longo processo histórico que legitimou determinadas experiências em detrimento de outras, priorizando práticas de registro escrito como modelo ideal de civilização e desenvolvimento. Ao analisar essa questão, percebemos que estamos diante de práticas discursivas que moldam e direcionam a forma como concebemos a educação e as possibilidades linguísticas das pessoas surdas. Seguimos com alguns registros históricos da educação de surdos.

Ao longo dos séculos, os surdos vivenciaram diferentes propostas educacionais, desenvolvidas com o objetivo de promover seu pleno desenvolvimento. No entanto, na prática, muitas dessas abordagens não atendiam às reais necessidades desse público. Três propostas principais marcaram a história da educação de surdos, cada uma com distintas perspectivas filosóficas: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo. As duas primeiras baseavam-se na ideia de que a oralidade era essencial para o desenvolvimento e a inserção social dos surdos, recorrendo a métodos que variavam desde treinos exaustivos até o uso de gestos e sinais como suporte para a aquisição da fala. Em contraste, o Bilinguismo surge como uma abordagem

que valoriza a língua de sinais como a língua natural dos surdos, respeitando sua condição linguística e cultural (Lacerda, 1998; Martins, 2022, 2024a).

Essas abordagens educacionais continuam sendo discutidas na atualidade e aparecem em práticas educativas de distintas formas, evidenciando a presença do passado no presente. A recorrência e a ressignificação de discursos históricos sobre os modos de educar e de perspectivar os surdos demonstram como essas concepções ainda influenciam políticas e práticas pedagógicas (Martins, 2024b).

Não nos deteremos a uma explicação detalhada de cada uma dessas abordagens, mas é essencial compreender que elas foram e ainda são fundamentais na construção de discursividades sobre a educação de surdos. Se você, leitor, deseja aprofundar seus conhecimentos sobre essa temática, recomendamos alguns textos e filmes que podem ajudá-lo a compreender melhor a história da educação de surdos e os modelos educacionais existentes.

Artigos

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/>. Acesso em: 30 out. 2025.

NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. **ETD**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 255-265, mar. 2006. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922006000000024&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2025.

Filmes

FILHOS do silêncio. Direção de Randa Haines. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1986.

MR. HOLLAND: adorável professor. Direção de Stephen Herek. Estados Unidos: Hollywood Pictures, 1995.

SOU surda e não sabia. Direção de Igor Ochronowicz. França: France 5, 2009.

Esses filmes indicados retratam um pouco da história vivenciada pelos surdos com a imposição da língua oral, bem como o período de transição, em que a língua de sinais passa a ser aceita como meio de comunicação, e o quanto essa mudança de perspectiva impacta na formação subjetiva das pessoas surdas.

Considerando as questões históricas e a concepção de que a história não é estática, mas se reflete no presente, partimos do pressuposto de que a educação de surdos exige, do educador, não apenas uma abordagem metodológica específica, mas também uma sólida base conceitual sobre língua, linguagem e ensino. Nesse sentido, entendemos que educar o sujeito surdo em sua *língua matriz* é uma escolha ética fundamental, pois reconhece a Libras como a língua estruturante de sua experiência cognitiva, cultural e social.

Ao tratar da história e das práticas da educação de surdos, optamos por abordar – dentre as três abordagens filosóficas – a perspectiva bilíngue, compreendendo-a como uma proposta que não apenas respeita, mas também potencializa a formação dos alunos surdos, garantindo-lhes acesso ao conhecimento por meio de sua língua natural. Nesse contexto, cabe analisar de que formas o modelo bilíngue se configura no atual cenário educacional e quais desafios ainda se impõem para sua efetivação plena.

Em sua tese, Nora (2016) apresenta uma reflexão aprofundada sobre os diferentes tipos de bilinguismo existentes, considerando-os em uma perspectiva ampla, que transcende a dicotomia entre línguas orais e línguas de sinais. Seu estudo evidencia os limites de abordagens que rigidificam o conceito de bilinguismo, frequentemente promovendo a primazia de uma língua sobre outra e comprometendo a equidade linguística. Tal leitura é essencial para uma compreensão mais crítica das implicações linguísticas e políticas que envolvem não apenas a comunidade surda, mas também outras minorias linguísticas.

A autora aponta, quando do surgimento das primeiras discussões acerca do bilinguismo na educação de surdos no Brasil, na década de 1990, para o fato de não haver um consenso sobre seu formato, fato que se estendeu por muitos anos – diríamos que até os dias atuais. Havia, entre os teóricos da área, a convicção de que o bilinguismo tratava da condição linguística de pessoas surdas que tinham a língua de sinais como primeira língua e marca de sua cultura e identidade, e o português como segunda língua, língua

majoritária em nosso país. O ensino do português deveria se dar, portanto, após a aquisição da língua de sinais (Nora, 2016).

Dessa forma, como aponta o estudo referenciado, ao assumirmos uma perspectiva filosófica, buscamos enfatizar que a educação bilíngue de surdos não se reduz à simples coexistência de duas línguas no espaço escolar, de maneira estanque e separada. Pelo contrário, ambas as línguas se entrelaçam na constituição do sujeito surdo, que transita por contextos diversos nos quais uma ou outra língua pode assumir maior ou menor protagonismo. Trata-se, portanto, de um posicionamento ético e epistemológico que reconhece a Libras como a língua da experiência – língua matriz, vivida no cotidiano e nas interações primárias – e a língua portuguesa como língua de sobrevivência, que possibilita outras interlocuções e acesso a práticas sociais e culturais oriundas do universo ouvinte (Soler; Martins, 2024). Dessa forma, a construção de um ambiente educacional bilíngue não pode ser compreendida apenas sob uma perspectiva linguística, mas deve considerar a hibridização das línguas e os aspectos subjetivos, culturais e políticos que atravessam a formação de alunos surdos no contexto contemporâneo.

Retomando os aspectos históricos abordados, a partir da década de 1990, com os movimentos pró-inclusão das pessoas com deficiência e a ampliação das pautas trazidas pelos movimentos sociais contra práticas excludentes, intensificaram-se as ações educativas voltadas à inserção de pessoas com deficiência na escola comum. Paralelamente, os movimentos surdos avançaram nas reivindicações pela garantia da presença da língua de sinais e pela atuação de intérpretes, defendendo que a Libras não apenas viabiliza a comunicação, mas constitui a subjetividade da pessoa surda. Sendo uma língua plenamente acessível em si mesma, sua aquisição ocorre por meio de interações significativas com falantes fluentes em contextos sociolinguisticamente favoráveis, sem a necessidade de métodos ou treinamentos específicos.

Nesse período, foram promulgadas leis e decretos fundamentais que reafirmaram a importância da Libras para as comunidades surdas, consolidando seus direitos linguísticos e educacionais. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, enquanto o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a educação bilíngue de surdos, respondendo às demandas dos movimentos surdos por uma educação mais equitativa, na qual a Libras

ocupasse um lugar central como língua de acesso ao conhecimento (Brasil, 2002, 2005).

Havia a impressão de que a sobreposição do português sobre a Libras começava a se dissipar, que o modelo oralista havia sido superado e que a Libras finalmente ocupava um lugar incontestável na vida e na educação das pessoas surdas. No entanto, com o avanço das políticas inclusivas, observamos um movimento paradoxal: a presença de estudantes surdos nas escolas comuns foi favorecida, mas sem que a língua de sinais fosse efetivamente garantida nesses espaços. Tampouco se adotou um ensino ancorado nas diferenças ético-estéticas que atravessam a experiência surda.

Diante desse cenário, resta a indagação: Conseguimos, de fato, superar a supremacia do português e promover uma educação na qual a Libras figure como língua basilar do ensino? Ou seguimos orbitando em torno de um paradigma que, mesmo sob novas nomenclaturas, ainda conserva resquícios das lógicas assimétricas que historicamente subalternizaram e excluíram as línguas de sinais? O que nos dizem as pesquisas atuais sobre essa tensão entre reconhecimento e apagamento?

Sobre essas questões, indicamos que as pesquisas de Martins (2024a, 2024b) têm evidenciado os desafios na implementação de programas de ensino para surdos que adotem a Libras como língua de instrução. Os estudos apontam que, frequentemente, o ensino é conduzido com base em elementos avaliativos provenientes das línguas orais e fortemente mediado por práticas tradutórias para Libras, em vez de ocorrer diretamente em Libras.

De acordo com o capítulo VI, artigo 22 do Decreto 5.626 (Brasil, 2005, grifo nosso), a educação de surdos deve ser ofertada nos seguintes moldes:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam

línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Nota-se que, embora o texto do Decreto indique uma organização educacional que privilegia o contato entre pares e preveja a presença de tradutores e intérpretes de Libras (Tils) apenas nos anos finais do Ensino Fundamental, não há impedimento para a atuação desse profissional em outras etapas. Destacamos, ainda, que a redação do Decreto menciona Libras e português como línguas de instrução no processo educativo, o que pode abrir margem para diferentes interpretações sobre o conceito de educação bilíngue, incluindo aquelas em que a Libras não é considerada como primeira língua ou língua matriz.

De acordo com a proposta do Decreto, espera-se a seguinte organização escolar:

Quadro 1 – Síntese da descrição legal de profissionais da educação bilíngue de surdos.

Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental II e Ensino Médio ou Educação Profissional
Professor bilíngue – ministrando aos alunos surdos os conteúdos/conhecimentos em Libras	Professor regente com conhecimentos acerca da singularidade linguística dos alunos surdos
	Professor bilíngue – para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos
Instrutor/Professor de Libras (preferencialmente surdo) – para o ensino da Libras a crianças surdas e comunidade escolar	Tradutor e Intérprete de Libras para a mediação Libras-Português em sala de aula e outros espaços
	Instrutor/Professor de Libras (preferencialmente surdo) – para o ensino da Libras a crianças surdas e comunidade escolar

Fonte: elaboração própria.

Já a Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, reforça as orientações presentes no Decreto e institui a educação bilíngue como modalidade de ensino, trazendo a seguinte compreensão:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua

Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, **em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos**, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no **caput** deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas **de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis**, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas (Brasil, 2021, Capítulo V-A, art. 60-A).

O texto desta Lei marca a relevância da Libras como primeira língua, mas também aponta para as diversas formas possíveis de oferta de educação bilíngue. Sendo o Brasil um país de dimensões continentais e com orientações legais estaduais e municipais plurais, temos uma gama de experiências possíveis nos dias atuais.

Silva e Favorito (2009) afirmam que a educação de surdos pode ter viés monolíngue ou bilíngue, a depender de onde e como os alunos são atendidos. De acordo com as autoras, o viés monolíngue é caracterizado pela inclusão do aluno surdo em escola ou sala de aula regular com alunos ouvintes, sem acessibilidade ou intérpretes de Libras, e onde as aulas são ministradas essencialmente por meio da língua oral. Nesses casos, há pouca ou nenhuma adaptação para atendimento aos estudantes.

Embora seja garantido por lei o direito dos surdos à acessibilidade e a uma educação que respeite sua língua e seus modos de aprender, essa ainda não é uma realidade comum em municípios de pequeno porte. Nesses locais, onde há poucos agrupamentos de surdos, muitos acabam ficando à margem do sistema educacional. Nesses casos, o aluno pode ser o único surdo da escola, tendo suas interações restritas ao convívio cotidiano, o que limita seu desenvolvimento cognitivo adequado (Barros, 2022).

Barros (2022), bem como Silva e Favorito (2009) apontam que, ao contrário, o viés bilíngue é aquele que considera a língua de sinais em sua estrutura educacional, inserção do aluno e formas de ensino, conforme os pressupostos legais (Brasil, 2005). Desse modo, espera-se que num contexto educacional com viés bilíngue haja escolas ou classes bilíngues – tais contextos devem considerar a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda –, em que atuam diferentes profissionais capacitados para o atendimento em Libras, como professores bilíngues, intérpretes de Libras e instrutores de Libras, preferencialmente surdos. Ressalta-se que este último profissional – os educadores surdos, que têm atuado nos cargos de instrutores de Libras – se faz de extrema relevância, pois evidencia a expressividade surda ao representar por si a língua e práticas culturais da comunidade surda em um espaço majoritariamente ouvinte. As autoras destacam também que, nesse viés, se espera que os materiais e as estratégias de ensino adotados sejam pensados e adequados à realidade dos surdos.

Todavia, ainda nesse contexto de educação bilíngue, inúmeras são as experiências e propostas observadas nas escolas brasileiras, com salas de educação infantil com a presença de intérpretes de Libras, salas bilíngues em que o professor regente tem apenas o conhecimento básico da Libras e muitas experiências já bem desenvolvidas que não contam com profissionais surdos em seus quadros de funcionários.

Na política posta nos documentos agenciados pela educação especial, se mantém o ensino inclusivo de surdos vinculado à ação de salas multifuncionais e professor generalista de educação especial como apoio aos docentes regentes. Sendo assim, a educação bilíngue para surdos pode acontecer, pelo menos em termos legais, em diferentes espaços educacionais. Entendemos que esses modelos de espaços educacionais para o desenvolvimento do bilinguismo merecem reflexão quanto à efetividade do conceito “bilíngue”, uma vez que, para acontecer de fato o ensino e a vivência de duas línguas em um mesmo ambiente escolar, não se pode reduzi-los apenas ao uso de modo instrumental da língua de sinais. Não é porque se utiliza a Libras como uma ferramenta para o ensino e a aprendizagem de surdos, inseridos na escola comum, que se pode considerar a escola de ensino como sendo um espaço efetivamente e politicamente bilíngue (Lodi, 2013) (Morais; Martins, 2020, p. 10).

Nota-se, conforme as autoras acima expõem, a fragilidade de nosso sistema educacional e dos conceitos acerca do que se compreende por práticas bilíngues, quando pensamos em educação de surdos.

Em alguns municípios, podem-se encontrar modelos mais bem definidos e estruturados, como escolas de surdos ou escolas-polo bilíngues; estas possuem propostas diferentes, a depender das condições ou decisões de cada município.

Martins (2024a) apresenta em seu estudo duas propostas comprometidas com o ensino bilíngue, mas com funcionamentos bastante distintos. A autora destaca que um dos modelos conta com sala multisseriada (anos iniciais do Ensino Fundamental), considerando o número de alunos surdos por ciclo naquela determinada região pesquisada e respeitando a necessidade de interação entre pares surdos para a circulação da língua e das identidades. Essa sala é conduzida por professoras bilíngues, que atuam com pequenos grupos, mas partilham de uma mesma organização e metodologia.

Já o outro modelo apresentado conta com salas mistas, com a presença de alunos surdos e ouvintes, com docência compartilhada – um professor regente e um professor bilíngue –, e cada aluno frequenta seu respectivo ano de ensino, nem sempre com pares surdos.

A autora expõe ainda as vantagens e desvantagens de cada modelo sob diversos aspectos, como organização física, metodologias de ensino, aquisição de língua, alfabetização e relações interpessoais (Martins, 2024a).

Nota-se que, embora as propostas sejam completamente diferentes, ambas, em alguma medida, atendem às orientações legais. Esse fato leva-nos à reflexão sobre como as redes de ensino, prefeituras e secretarias têm compreendido a educação bilíngue de surdos em realidades tão plurais. Muitas vezes, conforme exposto, a proposta traz a Libras como pano de fundo, como instrumento para mediação, mas não a coloca como central, como pilar na constituição da subjetividade e da cognição dos estudantes surdos, o que pode gerar atrasos e prejuízos ao desenvolvimento do estudante surdo em longo prazo.

Os modelos clínicos ou de viés mais inclusivista, que consideram que o estudante surdo deve estar junto aos estudantes ouvintes, independentemente da proposta educacional, tendem a valorizar as práticas voltadas para o ensino da escrita e a interação entre surdos e ouvintes, nem sempre valorizando a Libras como língua de instrução no espaço educacional. Percebe-se, ainda nos dias de hoje, que a dicotomia dos modelos e práticas educacionais para surdos – monolíngues x bilíngues – ainda não foi superada e se faz presente em diversas realidades.

Desse modo, questionamos: Qual a sua realidade? De que modos o seu espaço de trabalho tem se organizado para o atendimento aos estudantes surdos? Compreender a realidade de cada professor pode nos auxiliar a revisitar alguns conceitos aparentemente postos – como o conceito de bilíngue – e repensá-los em outra perspectiva. No capítulo a seguir discutiremos outro conceito que vem permeando nossas reflexões: o plurilinguismo.

Síntese do capítulo

Neste segundo capítulo, apresentamos um breve histórico dos diferentes modelos e abordagens educacionais para estudantes surdos ao longo da história. Nossa intenção foi abordar, sem nos repetir a partir de dados históricos já bastante explorados, as formas como se compreende a educação de surdos e os conceitos que a permeiam e impactam nas práticas, ainda nos dias atuais.

Ressaltamos os conceitos de monolinguismo e bilinguismo e apresentamos o que a legislação atual orienta acerca de propostas e organizações para o contexto educacional. Destaca-se a importância da centralidade da Libras em quaisquer processos, uma vez que se trata da língua que constitui o sujeito surdo e sua cognição, sendo fundamental para a construção de seus conhecimentos – mas não pode ser reduzida a um instrumento para o aprendizado.

Não se pode chegar a uma conclusão sobre qual dos modelos educacionais apresentados se mostra mais adequado, pois o Brasil é um país muito extenso e com realidades diversas. Todavia, os estudos aqui apresentados indicam que é necessário repensar o conceito de bilinguismo.

Ao final deste capítulo, convidamos você a observar a sua realidade em sala de aula, ou de seu município ou estado, com relação à educação de estudantes surdos. Que modelos educacionais podem ser observados? Que conceitos e compreensões acerca da surdez e da língua de sinais parecem embasar as práticas desses espaços? Em seu exercício de docência, que lugar a Libras ocupa – protagonista ou acessório/instrumento para alcançar objetivos escolares?

Tais reflexões vão nos auxiliar nas discussões do próximo capítulo, em que visitaremos o conceito de plurilinguismo, o qual pode trazer transformações para a sua perspectiva sobre a educação e sobre suas práticas.

Educação bi ou plurilíngue?

Desafios para a nova modalidade de ensino de surdos

<https://youtu.be/fR3hJbvj1J4>



No capítulo anterior, exploramos brevemente o conceito de bilinguismo para compreender os tipos e modelos educacionais atualmente oferecidos aos estudantes surdos. Neste terceiro capítulo, retomamos essa discussão em diálogo com o conceito de plurilinguismo. Antes de aprofundarmos esse debate, é importante evitar a armadilha de uma abordagem dicotômica que leve à defesa exclusiva de uma ou outra proposta. Para isso, analisaremos os dilemas e as tensões práticas que surgem quando o termo “bilíngue” é adotado de forma estritamente dual.

Para isso, recorreremos ao estudo de Skliar (1998), que, apesar de sua data, continua relevante em suas reflexões. Os estudos sobre a educação de surdos passaram por uma transformação significativa ao se afastarem da perspectiva clínica, que priorizava a oralidade como objetivo central da aprendizagem, conforme discutido anteriormente. Esse deslocamento permitiu a incorporação de teorias e propostas que consideram os aspectos socioculturais e as potencialidades dos estudantes surdos, redirecionando o foco das limitações para as possibilidades de desenvolvimento, especialmente ao compreender a surdez sob a ótica da linguagem e das barreiras interacionais. No entanto, essa mudança paradigmática, por si só, não assegura uma nova perspectiva educacional. É essencial desconstruir narrativas previamente estabelecidas, ancoradas em oposições binárias (surdo x ouvinte, maioria x minoria, oralidade x gestualidade), pois tais dicotomias tendem a cristalizar identidades e dificultar a construção de práticas pedagógicas e sociais mais inclusivas (Skliar, 1998).

Os movimentos sociais liderados por coletivos de grupos *minoritários* e *minorizados*³ desempenham um papel essencial na demarcação das distinções entre suas formas de vida e as normas impostas por uma condução hegemônica que privilegia modelos e padrões dominantes. No contexto da surdez, a luta pelo direito à diferença foi fundamental para a consolidação de identidades surdas e para a crítica ao “ouvintismo” – conceito formulado a partir dos estudos surdos nos anos 1990 e fundamentado nas pesquisas de Skliar (1998). Essa crítica evidenciou a forma como a sociedade majoritária impõe a norma da oralidade como parâmetro universal de comunicação e cognição, desvalorizando a experiência visual e a cultura surda.

Entretanto, ao mesmo tempo que a afirmação da identidade surda e da diferença linguística e cultural foi e continua sendo um avanço para os direitos dessa comunidade, Skliar (1998) também alerta para os riscos de construir relações excessivamente dicotômicas – “nós contra eles”, “surdos contra ouvintes”. Essa polarização pode dificultar alianças estratégicas e reforçar barreiras que, ao invés de ampliar espaços de participação, restringem a atuação dos próprios movimentos sociais. Nesse sentido, é fundamental refletir sobre como se estabelecem os limites dessas distinções e de que maneira é possível construir laços de parceria com sujeitos ouvintes que podem se posicionar como aliados nas lutas sociopolíticas das comunidades surdas.

Do ponto de vista filosófico e cultural, os estudos sobre movimentos sociais evidenciam que as lutas por reconhecimento e equidade não devem se restringir à mera oposição ao grupo dominante, mas sim à construção de redes de solidariedade e resistência capazes de produzir transformações estruturais. Como propõe Fraser (2022), a justiça social não pode ser reduzida à mera valorização das diferenças culturais e identitárias; ela deve necessariamente se articular a uma redistribuição equitativa de recursos e oportunidades, bem como garantir a participação efetiva dos grupos subalternizados nos processos de tomada de decisão. A luta por justiça, ancorada

3 Sobre os termos *minoritário* e *minorizado*, são frequentemente utilizados em estudos sociais e políticos e são distintos. Grupo minoritário refere-se a um grupo populacional que representa uma quantidade menor em relação à maioria dentro de uma sociedade. O critério numérico é o principal aspecto dessa definição. No entanto, nem sempre um grupo minoritário está em desvantagem social, política ou econômica. Grupo minorizado refere-se a um grupo que, independentemente de seu tamanho populacional, sofre mecanismos de opressão, exclusão ou marginalização dentro de um determinado contexto social. O termo destaca que a minorização é um processo social, político e histórico, e não uma simples questão numérica.

nos direitos humanos, torna-se, assim, fundamental para a reconfiguração das relações de poder que historicamente produzem exclusões.

Nesse sentido, torna-se imperativo problematizar a marginalização dos espaços públicos e das ações sociais decorrente da exclusão linguística que afeta a população surda. A negação do direito à língua de sinais não apenas compromete o acesso à educação e à profissionalização, mas também restringe a constituição subjetiva desses indivíduos enquanto agentes políticos. A ausência de uma política linguística que reconheça e incorpore a Libras como dimensão fundamental da política educacional perpetua a lógica da exclusão estrutural, na educação, pela Educação Especial, relegando sujeitos surdos a posições historicamente marginalizadas e limitando suas possibilidades de participação no espaço social.

A despeito dos discursos inclusivos, a exclusão dos surdos persiste como efeito das estruturas normativas que favorecem a primazia da oralidade e da escrita na constituição dos espaços institucionais e das oportunidades de mobilidade social. Como apontam Martins e Lopes (2024), inspirando-se nas reflexões de Fraser (2022), a ausência de um direito linguístico-educacional efetivo para pessoas surdas revela a necessidade de um deslocamento epistemológico para além do paradigma da acessibilidade. Esse deslocamento exige uma crítica à própria estrutura normativa que naturaliza a exclusão e confina a população surda a posições subalternas no mercado de trabalho e na produção do conhecimento.

A partir de uma leitura foucaultiana, pode-se argumentar que as barreiras linguísticas que condicionam o acesso à informação e à educação para sujeitos surdos não são meramente contingentes, mas antes dispositivos de poder que regulam e controlam a distribuição do saber e da cidadania. Tais barreiras não apenas limitam a inserção dos surdos em espaços de decisão, mas se configuram como mecanismos biopolíticos que determinam quais corpos e quais línguas são legitimados na ordem social. A luta pelo direito à língua de sinais, portanto, não deve ser pensada apenas como uma reivindicação de acessibilidade, mas como um gesto de desestabilização das estruturas normativas que governam o reconhecimento e a redistribuição de oportunidades.

Nesse horizonte, torna-se crucial transitar para uma concepção de justiça linguística que vá além da inclusão formalista e que reivindique uma reestruturação profunda das políticas educacionais e sociais. Isso implica reconhecer a língua de sinais não como um simples meio alternativo de comunicação, mas

como um elemento constitutivo de formas de vida, da identidade, da agência política e da produção de conhecimento da população surda. Somente assim será possível romper com os dispositivos de exclusão que historicamente marginalizam esses sujeitos e construir um modelo de sociedade democrática e plural.

No caso da comunidade surda, essa outra abordagem implica a necessidade de fomentar diálogos e parcerias que não apaguem as identidades surdas, mas que também não cristalizem divisões inflexíveis entre surdos e ouvintes. A interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica nos estudos sociais, permite compreender como múltiplas opressões – de classe, gênero, raça e deficiência – se entrecruzam e impactam a vida das pessoas surdas de maneiras diversas. Assim, construir alianças estratégicas com grupos e indivíduos comprometidos com a luta pelos direitos linguísticos e culturais da comunidade surda pode ampliar o alcance das reivindicações e fortalecer políticas públicas que garantam uma educação que seja, de fato, bilíngue e acessível.

Portanto, o desafio atual reside em equilibrar a afirmação da identidade surda com a construção de espaços de colaboração e mobilização que ultrapassem dicotomias simplistas. Em vez de uma perspectiva isolacionista, a luta dos movimentos surdos pode se beneficiar da interação com outras pautas de justiça social, criando uma base mais sólida para a implementação de políticas inclusivas e para o reconhecimento da Libras e da cultura surda como partes legítimas e inalienáveis da diversidade humana.

Nessa direção, Skliar (1998) aponta a necessidade de reconhecer as potencialidades e as diversidades presentes no contexto educacional, que envolvem múltiplas linguagens e culturas. Na época, o autor já criticava a banalização da definição de bilinguismo, que não refletia a complexidade do tema:

A proposta genérica de bilinguismo para os surdos pode ser compreendida na atualidade também como uma grande narrativa educacional. Estabeleceu-se uma convenção em torno dela, tanto relativamente a sua terminologia, quanto em relação a algumas de suas práticas institucionais. Como toda convenção, a educação bilíngue apresenta duas características: possui um alto grau de ambiguidade e um caráter relativo de verdade. Ambiguidade porque sua própria definição é objeto de várias interpretações, inclusive diferentes entre si, e a reflexão, ainda que dentro do mesmo campo terminológico, revela-se antagônica. E apresenta um caráter de verdade, porque inclusive em sua expressão

mínima – duas linguagens na educação dos surdos – já supõe e constitui uma superação relativamente à ideologia dominante e um avanço objetivo na concepção educativa para os surdos (Skliar, 1998, p. 52).

O autor questiona se, diante da realidade dos surdos dentro e fora das escolas, a terminologia clássica de “bilinguismo” seria apropriada para descrever a capacidade de um indivíduo de adquirir duas línguas – uma perspectiva que, mais uma vez, se concentra no indivíduo. Ele provoca uma reflexão sobre a necessidade de interpretar esse conceito sob uma abordagem pedagógica, considerando os processos históricos e sociolinguísticos que moldam o contato entre línguas na educação de surdos.

Concordamos com essa crítica ao bilinguismo enquanto conceito fixo e individualizado, pois, nos dias atuais, não é possível compreender a educação de surdos a partir de grandes narrativas dicotômicas que, na prática, continuam a manter os mesmos objetivos históricos: a centralidade da língua portuguesa no processo educativo. Esse modelo, muitas vezes, reforça a instrumentalização da Libras como meio de acesso ao português, sem considerar as dinâmicas linguísticas próprias dos surdos.

Nesse sentido, diante da circulação contemporânea de múltiplas linguagens, identidades e discursos e das variadas formas de compreender o mundo, torna-se fundamental problematizar a noção tradicional de bilinguismo. Em vez de adotar práticas pedagógicas que se limitem à relação binária entre Libras e português, é necessário reconhecer os processos híbridos e as integrações que emergem desse contato, dando espaço para novas formas linguísticas, como o português surdo (Soler, 2022; Soler; Martins, 2024). Esse fenômeno reflete não apenas a apropriação singular da língua portuguesa pelos surdos, mas também a resignificação e a reestruturação da linguagem a partir da experiência visual e gestual que caracteriza a cognição surda.

Repensar a educação bilíngue sob essa perspectiva implica abandonar modelos rígidos que veem as línguas como entidades separadas e hierarquizadas. Em seu lugar, é preciso adotar um olhar que valorize os fluxos linguísticos próprios da comunidade surda, reconhecendo que o contato entre Libras e português não se dá de maneira estanque, mas sim por meio de interações dinâmicas que geram novas textualidades e possibilidades expressivas.

Ainda que defendamos a necessidade de repensar e ampliar a perspectiva bilíngue adotada nos estudos e práticas que seguem uma abordagem social da surdez, reafirmamos a centralidade da Libras como base sólida para

o desenvolvimento da criança surda. No entanto, diante do respaldo legal que reconhece a educação de surdos como uma modalidade de ensino (Brasil, 2021), o momento mostra-se propício para refletirmos sobre o plurilinguismo. Mas o que significa esse conceito? E de que maneiras ele pode ser incorporado às práticas em sala de aula?

Primeiramente vamos apresentar, de forma breve, a diferença entre alguns termos cunhados, há tempos, pela área da linguística aplicada – e que servem de base para nos aproximarmos dos conceitos com relação à educação de surdos. De acordo com Härter e Borges (2019), o termo multilinguismo foi utilizado durante um longo período, mas na atualidade o termo plurilinguismo tem tido preferência; isto, pelo fato de que o primeiro estaria ligado a um espaço geográfico, enquanto o segundo “ao repertório de línguas que uma pessoa pode falar” (Härter; Borges, 2019, p. 2). Ainda sobre o tema, podemos encontrar a seguinte informação no Conselho da Europa:

Nos últimos anos, o conceito de plurilinguismo ganhou importância na abordagem da aprendizagem de línguas feita pelo Conselho da Europa. Assim, distingue-se “plurilinguismo” de “multilinguismo”, que é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade (Conselho da Europa, 2001, p. 23).

Fato é que nosso país somente é monolíngue nos documentos legais, pois se sabe das inúmeras línguas que permeiam nossa sociedade, sejam línguas estrangeiras, indígenas e mesmo de sinais. Desse modo, o conceito de plurilinguismo parece adequado, também, às comunidades surdas brasileiras.

Com relação ao conceito de plurilinguismo voltado para o contexto educacional, pode-se afirmar, de acordo com Gonçalves e Andrade (2007), que o plurilinguismo envolve não apenas o uso e a presença de muitas línguas, mas a valorização da construção da identidade por meio do contato com diferentes línguas e culturas, em um ambiente de aprendizado democrático e plural, que respeite e considere a diferença e as vivências humanas.

A partir dessa breve exploração sobre a compreensão do significado de plurilinguismo, vamos recorrer, neste momento, a autores que fazem uso desse conceito para discutir a educação de surdos e, desse modo, enfrentar os novos desafios postos a partir da educação de surdos como modalidade de ensino.

Peluso e Lodi (2023), em sua obra, tecem uma crítica contundente à ideologia linguística moderna, a qual, ao promover a homogeneização, tende a eliminar as diferenças e a instaurar uma identidade única. Os autores, ao longo de seu texto, oferecem uma análise profunda das políticas linguísticas e educacionais no Brasil e no Uruguai, evidenciando uma tendência monolíngue prevalente em ambos os contextos. Além disso, destacam que, apesar de as comunidades surdas terem conquistado direitos relacionados ao uso e à educação em línguas de sinais, as práticas pedagógicas ainda permanecem ancoradas no modelo da língua oral.

Trata-se de uma proposta que continua a entender as línguas como estruturas homogêneas com limites claros, nas quais o padrão da língua nacional, em sua escrita, exerce um papel opressor para quem não a domina corretamente. Soma-se a isso o fato de que em todos os documentos legislativos mencionados permanece a necessidade de explicitar que, nesse modelo bilíngue, também está sendo contemplada a escrita do português, em uma referência que remonta à década de 1980, quando se acreditava que a educação bilíngue proposta era, na realidade, monolíngue e havia temores pela ausência do português. Esse medo não aparece, por exemplo, quando se propõe uma educação bilíngue português/inglês (Peluso; Lodi, 2023, p. 41, tradução nossa).

Sob a ótica pós-moderna, os autores assinalam, assim como também mencionamos anteriormente, que a diversidade cultural tem sido um fator propulsor de uma série de transformações nas concepções até então predominantes. No Uruguai, a discussão sobre a educação voltada para o plurilinguismo remonta a 2009, com a criação da Lei Geral de Educação, enquanto no Brasil a temática é mais recente, mas emerge com o surgimento de instituições de ensino bilíngue, além de se manifestar nos contextos das línguas indígenas, surdas e das regiões de fronteira. Nesse contexto, passa-se, então, a problematizar a viabilidade do plurilinguismo como uma prática que abarque a totalidade da diversidade.

Adotar a perspectiva plurilíngue implica um rompimento com os paradigmas monolíngue e bilíngue, assim como com as concepções de língua enquanto sistemas preestabelecidos e imutáveis. Essa abordagem passa a contemplar as dimensões linguísticas e culturais como elementos dinâmicos, em constante movimento e transformação, que se alinham com as especificidades do contexto contemporâneo em que estamos imersos (Peluso; Lodi, 2023). Os autores apontam ainda para outra perspectiva, ainda mais abrangente, a translíngue.

Peluso e Lodi (2023) continuam a destacar aspectos essenciais que devem ser observados para o efetivo respeito ao plurilinguismo, especialmente no contexto educacional, elencando três pontos fundamentais: a consideração do repertório linguístico atual das comunidades surdas, o reconhecimento das gravações em vídeo na língua de sinais como um meio válido e contemporâneo de registro e, por fim, a superação da imposição do ensino de uma língua padrão. Tais aspectos possibilitam ampliação das relações e das diversas línguas que circulam, promovendo a cultura global. Todavia, ao se conceber uma educação plurilíngue, é imperativo também considerar a dimensão pluriletrada. Os autores enfatizam a necessidade de reavaliar as práticas educacionais tradicionais, frequentemente centradas na cultura letrada, sugerindo que a produção de vídeos se configure como uma estratégia viável para o letramento na língua própria das comunidades surdas, a língua de sinais.

Nessa direção, Martins e Peluso (2025) destacam a importância do registro em língua de sinais e a relevância do *letramento multimodal*, ativado por meio de práticas educativas que adotam a produção videogravada como *textualidade diferida*. Essa materialidade de registro possibilita ao estudante a análise metalinguística a partir de sua língua matriz. Para os autores, a *textualidade diferida* materializa-se na representação gráfica ou no registro videogravado. No contexto da língua de sinais, essa textualidade refere-se à

produção em videogravação [e], quando realizada com a intenção de atingir um interlocutor potencial que terá acesso ao material gravado em um momento distinto daquele da enunciação original, promove uma separação entre autor e texto. Essa separação possibilita a circulação e o registro do enunciado de forma análoga ao que ocorre com a tecnologia da escrita. Portanto, trata-se [de] dois tipos de registros: a representação gráfica da produção verbal e o registro gravado das enunciações produzidas [...]. No contexto da Libras, devido à sua modalidade gestuovisual, a *textualidade videogravada* emerge como uma materialidade fundamental para o registro das produções enunciativas dos sujeitos, que são constituídos como agentes sinalizantes de discursos. A apropriação desse conceito pela escola é essencial, pois permite que o enunciado seja de fato *diferido*, ou seja, que ele se desvincule do tempo real de sua produção, possibilitando a sua circulação, disseminação, registro e retomada posterior (Martins; Peluso, 2025, p. 147-148).

Martins e Peluso (2025) problematizam não apenas a necessidade de adotar videograções como materialidades textuais em línguas de sinais, mas também alertam para o equívoco de considerar o conceito de “letramento visual” como adequado para descrever o processo de apropriação da escrita por pessoas surdas. Argumentam que todo letramento – ou seja, as práticas de uso da escrita – é, por natureza, visual, tanto para surdos quanto para ouvintes, pois a escrita das línguas alfabéticas se baseia na materialização gráfica de signos sonoros e, portanto, exige a visão, com exceção do sistema Braille. Então o uso da palavra letramento já insere nele mesmo a relação visual.

Nesse sentido, os autores propõem o uso do conceito de “letramento multimodal” para descrever o letramento de pessoas surdas, destacando a articulação entre linguagem verbal e não verbal. Além disso, ressaltam que, na produção videogravada, ocorre uma interação entre diferentes modalidades linguísticas – as línguas visuogestuais e as línguas orais-auditivas. No processo de edição de vídeos, a escrita também se insere como um elemento sógnico, podendo ser articulada aos enunciados materializados no discurso em língua de sinais, ampliando as possibilidades de construção de sentido.

Retomando o conceito de plurilinguismo, Pinto (2024), ao realizar um estudo comparativo sobre a educação de surdos no Brasil e no Uruguai, investigou como esse conceito e suas práticas estão consolidados no Uruguai, enquanto o Brasil ainda adota predominantemente a abordagem bilíngue. A autora observou escolas em ambos os países, analisando os profissionais envolvidos, as práticas pedagógicas desenvolvidas e, sobretudo, o papel da língua de sinais no contexto educacional.

Pinto (2024) argumenta que, no Uruguai, a integração de diversos recursos nas práticas pedagógicas – como videograções, tecnologias, escrita e, em alguns casos, oralidade – favorece maior flexibilidade e mobilidade nos processos de aprendizagem das crianças surdas, em comparação com modelos centrados exclusivamente na escrita. Nesse contexto, a língua de sinais ocupa uma posição central, consolidando-se como elemento essencial no aprendizado dos alunos surdos.

É importante destacar que a autora evita uma comparação direta entre os dois países, reconhecendo a disparidade entre seus contextos educacionais. Em vez disso, ressalta o pioneirismo do Uruguai na educação de surdos, evidenciando suas propostas inovadoras e práticas altamente relevantes.

Assim, esse estudo em educação comparada nos provoca a refletir sobre possíveis transformações no Brasil, sugerindo que a superação de métodos tradicionais pode expandir e aprimorar significativamente as práticas pedagógicas voltadas à população surda.

A partir dessas reflexões, compreendemos que um dos grandes desafios da nova modalidade bilíngue é a construção de propostas educativas de larga escala – incluindo a formação de professores e a articulação de diretrizes e parâmetros nacionais – que não reproduzam modelos baseados na realidade da língua portuguesa e na perspectiva de pessoas ouvintes. Mesmo quando há adaptações de parâmetros das línguas orais para a Libras, a condução educativa, a produção de conhecimentos e os modos avaliativos ainda seguem uma lógica que não considera plenamente as especificidades da experiência surda.

Outro desafio a ser enfrentado é a articulação entre as políticas educativas propostas para essa modalidade em nível federal e sua implementação nos âmbitos estadual e municipal. Isso exige integração e práticas coordenadas que viabilizem sua incorporação aos projetos político-pedagógicos dessas instâncias, garantindo sua efetiva aplicação e adaptação às realidades locais.

Nesse sentido, é fundamental desenvolver propostas alinhadas a pesquisas que tomam a vida surda como elemento analítico e problematizador em suas múltiplas dimensões, reconhecendo a singularidade de pensar e agir que ela instaura. Esse caminho exige o abandono de velhos paradigmas, incluindo alguns que, apesar de historicamente defendidos como formas de resistência, continuam operando dentro de uma estrutura dicotômica e padronizada. A perspectiva bilíngue, tal como tem sido tradicionalmente formulada, frequentemente reforça a adaptação de modelos oriundos das línguas orais para a Libras, em vez de considerar sua dinâmica própria. Além disso, essa abordagem tende a fragmentar as línguas, ignorando os processos híbridos e as formas plurais de interação linguística.

Diante disso, a adoção de uma abordagem plurilíngue apresenta-se como um convite a repensar as bases da educação de surdos, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizado. Ao invés de buscar apenas adaptações, é necessário construir novas pautas que considerem o funcionamento híbrido das línguas e promovam práticas pedagógicas mais inclusivas e representativas da diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

Síntese do capítulo

No terceiro capítulo, buscamos evidenciar a perspectiva bilíngue como a proposta educativa vigente, tanto nos documentos legais quanto na discursividade produzida pelas comunidades surdas e pelos movimentos sociais de resistência. Esses movimentos reafirmam a Libras como meio legítimo de expressão e comunicação das pessoas surdas, além de defendê-la como a língua fundamental para a produção do conhecimento.

Reconhecendo a importância de políticas educacionais que centralizem a Libras e valorizem a forma de vida surda, refletimos também sobre os riscos de abordagens conceituais que fragmentam línguas e sujeitos, criando modelos rígidos baseados em normas hegemônicas. Tais modelos podem obscurecer a singularidade dos processos educativos e dos processos de subjetivação, especialmente quando as práticas discursivas de resistência ao modelo ouvinte colocam surdos e ouvintes em uma oposição binária, separando a língua portuguesa da língua de sinais. Essa fragmentação desconsidera a dinâmica social em que sujeitos surdos transitam entre línguas e constroem experiências específicas, que precisam ser reconhecidas e incorporadas às práticas educativas.

Diante disso, torna-se relevante considerar as discussões sobre plurilinguismo e pluriletramento, que apontam novos caminhos para a educação de surdos. Entre esses caminhos, destaca-se a adoção de práticas específicas da língua de sinais, como a videogravação, enquanto textualidade que tem sido subutilizada nos processos de letramento multimodal das pessoas surdas. Ainda persiste uma centralidade na língua portuguesa, muitas vezes sob o discurso de que a Libras deve servir *apenas como ponte* para a escrita. No entanto, essa visão ignora o potencial das produções videogravadas como textos que impõem regras próprias de gêneros discursivo-textuais, permitindo a circulação e a produção de conhecimento em uma língua visuo gestual. Assim, avançar nessa perspectiva significa reconhecer e fortalecer práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a singularidade das experiências linguísticas e culturais da comunidade surda.

Considerações finais

https://youtu.be/PHL_A_T4nRU



Neste momento de fechamento, propomos uma reflexão sobre os percursos trilhados ao longo deste livro, sintetizando os principais aspectos abordados e suas implicações para a educação de surdos.

Inicialmente, no primeiro capítulo, discutimos a surdez como um campo de saber, mobilizando conceitos foucaultianos para analisar as implicações educacionais e sociais dos discursos que a constituem. Foram explorados os regimes de verdade que moldam tais discursos, desde a perspectiva clínico-patológica até sua territorialização nas redes sociais. Destacamos a abordagem ontológica da surdez, compreendendo-a como um campo de experimentação e produção de um *ethos singular*, no qual a língua de sinais atua como elemento estruturante dos saberes e da identidade surda. A partir dessa perspectiva, defendemos que as políticas educacionais voltadas para surdos devem adotar abordagens diferenciadas, respeitando a singularidade da experiência surda e sua relação com a língua visuogestual. Ao final do capítulo, instigamos uma reflexão sobre os referenciais teóricos e práticos que moldam a educação de surdos, questionando como a Libras tem sido incorporada no ensino: se como protagonista na construção do conhecimento ou apenas como ferramenta de acessibilidade dentro de modelos hegemônicos.

No segundo capítulo, aprofundamos a compreensão sobre os diferentes modelos e abordagens educacionais destinados aos estudantes surdos ao longo da história. Sem repetir dados históricos já amplamente explorados, buscamos evidenciar como as concepções de monolinguismo e bilinguismo impactam as práticas pedagógicas atuais. Discutimos o que a legislação vigente orienta acerca das organizações educacionais, enfatizando a centralidade da Libras nos processos de ensino e aprendizagem. Reconhecemos que, devido à diversidade do contexto brasileiro, é inviável definir um

modelo educacional único e ideal. No entanto, ressaltamos a necessidade de repensar o conceito de bilinguismo, deslocando-o de uma perspectiva restritiva para um entendimento que contemple a dinamicidade das práticas linguísticas dos sujeitos surdos. Ao final do capítulo, propomos um exercício analítico, convidando os(as) leitores(as) a observarem a realidade educacional em seus contextos e a refletirem sobre o lugar ocupado pela Libras: seria ela a base para a construção de conhecimentos ou apenas um instrumento para o alcance de objetivos escolares em português? Tais reflexões são fundamentais para compreendermos a relevância do plurilinguismo na educação de surdos.

Por fim, no terceiro capítulo, discutimos a perspectiva bilíngue como proposta educativa vigente, presente tanto nos documentos legais quanto na discursividade das comunidades surdas e dos movimentos sociais. Esses movimentos reafirmam a Libras como meio de expressão e comunicação das pessoas surdas, bem como defendem seu papel essencial na produção do conhecimento. Nesse contexto, refletimos sobre os riscos de abordagens conceituais que fragmentam línguas e sujeitos, criando modelos rigidamente normativos que podem obscurecer a singularidade dos processos educativos e de subjetivação. Tal fragmentação, ao separar a língua portuguesa da Libras, desconsidera a dinamicidade da experiência linguística dos surdos, que transitam entre diferentes línguas e modalidades comunicativas. Diante disso, torna-se relevante considerar as discussões sobre plurilinguismo e pluriletramento, que apontam para a necessidade de ampliar as possibilidades pedagógicas na educação de surdos.

Um dos caminhos promissores nesse sentido é a valorização das práticas específicas da língua de sinais, como a videogravação, enquanto *textualidade diferida*, ainda subutilizada nos processos de letramento multimodal. Observamos que persiste uma centralidade na língua portuguesa, muitas vezes sob o discurso de que a Libras deve atuar apenas como ponte para a escrita. No entanto, essa perspectiva desconsidera o potencial das produções videogravadas como textos dotados de regras próprias de gêneros discursivo-textuais, permitindo a circulação e a construção de conhecimento a partir da *língua matriz* da comunidade surda, as línguas de sinais.

Avançar nessa direção implica reconhecer e fortalecer práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a singularidade das experiências linguísticas e culturais dos surdos. Esperamos que o percurso teórico e metodológico proposto ao longo deste livro tenha contribuído para novas formulações

conceituais e para a construção de ações equitativas na educação de surdos. Desejamos que esse processo formativo reverbere nas práticas pedagógicas e interpretativas cotidianas de cada um(a), promovendo uma educação que, de fato, centralize a Libras como *língua matriz*, reconhecendo-a como efeito dos processos de subjetivação e como promotora de conhecimento e interação social das pessoas surdas.

Referências

ANDRADE, B. S. C. de. **Regimes de verdade em territórios surdos**: mídias sociais como dispositivos biopolíticos nos processos de subjetivação de vidas surdas. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

BARROS, A. L. de E. C. Políticas de educação inclusiva para surdos: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 29-43, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/83587/52310>. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Lei da Língua Brasileira de Sinais; Lei de Libras (Língua Brasileira de Sinais). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 4 ago. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**: Aprendizagem, ensino, avaliação. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Porto: Edições Asa, 2001. (Coleção Perspectivas Actuais/Educação).

DE BRUIM VIEIRA, E. T.; RODRIGUES, J. R.; OLMO, K. G. B.; MACHADO, L. M. da C. V. As atas oficiais de Milão (1880) e a necessária reescrita da história das práticas de educação de surdos. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6.; SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 17., 2020, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: Ufes, 2020.

FILHOS do silêncio. Direção de Randa Haines. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1986.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRASER, N. **Justiça interrompida**: Reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”. São Paulo: Boitempo, 2022.

GONÇALVES, M. de L.; ANDRADE, A. I. Disponibilidades e auto-implicação: desenvolvimento profissional e plurilinguismo. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 63, p. 457-477, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84806304>. Acesso em: 31 out. 2025.

HÄRTER, L. R. S. dos A.; BORGES, F. G. B. A questão do bilinguismo. Uma discussão teórica sobre os conceitos de bi, multi e plurilinguismo na Educação para Surdos. **The Especialist**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 1-13, 2019. DOI: 10.23925/2318-7115.2019v40i3a3. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42511>. Acesso em: 30 out. 2025.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfr68rsh4FkNNKyr/>. Acesso em: 30 out. 2025.

MARTINS, G. I.; CLEPS JUNIOR, J. Nas tramas do discurso: possibilidades teóricas e metodológicas em Michel Foucault. In: MARAFON, G. J.; RAMIRES, J. C. L.; RIBEIRO, M. A.; PESSÔA, V. L. S. (comp.). **Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 69-88. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114438.0006>. Acesso em: 29 out. 2025.

MARTINS, V. R. O. Educação de surdos em perspectiva bilíngue: considerações acerca da teoria à prática de ensino. In: LIMA, M. D. (org.). **Educação de surdos em perspectiva bilíngue: teoria à prática de ensino – uma nova reflexão/discussão sobre a formação dos professores**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2024a. v. 1. p. 99-131.

MARTINS, V. R. O. **Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas**. Relatório final de pesquisa de pós-doutorado em educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pós-doutorado Sênior Processo: 101801/2022-0 pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2024b.

MARTINS, V. R. O. **Surdez e abordagem bilíngue: contextos e práticas educacionais**. São Carlos: Edesp-UFSCar, 2022. 60 p.

MARTINS, V. R. O.; LOPES, M. C. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10710, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410710>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MARTINS, V. R. O.; PELUSO, L. Textualidade diferida na educação de surdos: conceitos e práticas pedagógicas. In: NASCIMENTO, L. C. R.; NOGUEIRA, A. S. (org.). **Linguagens e diferenças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2025/02/EBOOK_Linguagens-e-diferencas.pdf. Acesso em: 22 fev. 2025.

MORAIS, M. P. de.; MARTINS, V. R. de O. Educação bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, e20180089, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHwznLHzf9jmFQtQGP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2025.

MR. HOLLAND: adorável professor. Direção de Stephen Herek. Estados Unidos: Hollywood Pictures, 1995.

NORA, A. B. “Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”: línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa). 2016. 252 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) –Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

PAGNI, P. A.; MARTINS, V. R. de O. Corpo e expressividade como marcas constitutivas da diferença ou do ethos surdo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, e88/, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X38222>. Acesso em: 11 fev. 2024.

PELUSO, L.; LODI, A C. B. Educación de los sordos: desde la normalización al plurilingüismo. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 36-51, jan./abr. 2023.

PINTO, M. M. **Estudo comparado das propostas educacionais para surdos no Brasil e no Uruguai**. 2024. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/21357>. Acesso em: 31 out. 2025.

RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; VIEIRA, E. T. de B. Congresso de Paris (1900): a seção de surdos e sua atualidade em relação à educação de surdos. **Revista Brasileira de História da Educação**, [s. l.], v. 20, n. 1, e095, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/48351>. Acesso em: 31 out. 2025.

SILVA, I. R.; FAVORITO, W. **Surdos na escola: letramento e bilinguismo**. Campinas: Rever, 2009. p. 1-80. (Coleção Linguagem e Letramento em Foco).

SKLIAR, C. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 44-57, ago. 1998. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781998000200005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2025.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOLER, P. S. **Relações entre línguas e a experiência do aprender surdo**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16081>. Acesso em: 31 out. 2024.

SOLER, P. S.; MARTINS, V. R. O. **Língua matriz e língua adicional**: relações entre línguas e a experiência do aprender surdo. São Paulo: Dialética, 2024.

SOM e fúria. Direção de Josh Aronson. Estados Unidos: Aronson Filme, 2000.

SOU surda e não sabia. Direção de Igor Ochronowicz. França: France 5, 2009.

Súmula curricular das autoras

Vanessa Regina de Oliveira Martins realizou pós-doutorado Sênior pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) (2023-2024). É doutora (2013) e mestra (2008) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), graduada (2004) em Pedagogia com habilitação em Educação Especial pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Puccamp) e especialista (2007) em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Atualize/Unibem. É Professora Adjunta IV no



Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos (DPsi/UFSCar). Atualmente, coordena o Curso de Especialização em Educação de Surdos em Abordagem Bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) EducaSurdos, oferecido na modalidade a distância pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) da UFSCar, conforme o Edital de Abertura n. 146/2024/SEaD/R. Coordenou o Curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras e Língua Portuguesa (Tilsp/UFSCar) (2019-2023). É docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs/UFSCar). Coordena o Grupo de Pesquisa em Educação de Surdos, Subjetividades e Diferenças (GPESDi/UFSCar/CNPq). É membro da Comissão Editorial da Revista de Educação Especial (UFESM) – Editora de Seção. É coordenadora e criadora do programa de pesquisa e extensão #CasaLibras (UFSCar/Fapesp/ProEx).

Lara Ferreira dos Santos é doutora (2014) em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mestra (2007) em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep) e graduada (2003) em Fonoaudiologia também pela Unimep. Realizou pós-doutorado Sênior com bolsa CNPq (2024-2025), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e com atividades na Universidade de São Paulo (USP-Ribeirão Preto). Atualmente é Professora Adjunta IV da UFSCar, ministrando a disciplina "Introdução à Língua Brasileira de Sinais – Libras I" nos cursos de Licenciatura, como colaboradora dos cursos de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa e de Licenciatura em Educação Especial e como docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs). Atuou na coordenação do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa nos anos de 2014-2017 e 2019-2021. Tem experiência como tradutora e intérprete de Libras em diversos espaços sociais. É pesquisadora com experiência na área da Educação de surdos e formação de profissionais para educação bilíngue de surdos desde 2005. Sua fundamentação teórica baseia-se na perspectiva histórico-cultural e nos pressupostos da abordagem enunciativo-discursiva. Atua na assessoria a redes municipais de Educação para implantação e acompanhamento de Programa de Educação Inclusiva Bilíngue em Piracicaba, Campinas e São Carlos. É membro da equipe de pesquisa do projeto *Avaliação de narrativas em Libras (língua brasileira de sinais) para alunos surdos da Educação Básica: aplicação, análise, formação e implicações pedagógicas* (Processo CNPq 405337/2023-0). Vencedora do 1º Lugar do 56º Prêmio Jabuti (2014) na área de Educação, com o livro *Tenho um aluno surdo e agora?*, lançado pela EdUFSCar.

