

Educação de surdos como campo de disputa: políticas linguísticas, práticas docentes e tensões curriculares

*Deaf education as a field of dispute: language
policies, teaching practices, and curricular tensions*

Wolney Gomes ALMEIDA 

Universidade Estadual de Santa Cruz
Ilhéus-Bahia
wgalmeyda@uesc.br

Resumo: Este artigo analisa a educação de surdos no Brasil como um campo de disputa política, epistemológica e pedagógica, fundamentando-se nos Estudos Surdos, na Linguística Aplicada Crítica e no conceito de ouvintismo estrutural (Almeida, 2025). A pesquisa adota abordagem qualitativa de caráter documental, orientada pela Análise do Discurso, examinando documentos de abrangência nacional publicados e/ou vigentes entre 2002 e 2018, com ênfase na Lei nº 10.436/2002, no Decreto nº 5.626/2005, na Lei Brasileira de Inclusão (2015) e na BNCC (2018). O corpus reúne quatro conjuntos documentais: (i) legislação federal, (ii) diretrizes curriculares nacionais, (iii) documentos de formação docente e (iv) materiais pedagógicos vinculados à Educação Básica. Discute-se como o modelo ouvinte de escolarização continua a orientar práticas docentes e decisões curriculares, mesmo diante de avanços normativos relativos à Libras. Argumenta-se que a educação de surdos permanece tensionada entre paradigmas integracionistas de inclusão e propostas bilíngues, revelando contradições entre a política oficial e as práticas escolares. Conclui-se que reconhecer a Libras como língua de instrução, reorganizar o currículo a partir da diferença surda e consolidar práticas pedagógicas visual-espaciais são condições fundamentais para enfrentar o ouvintismo estrutural e fortalecer uma educação efetivamente bilíngue.

Palavras-chave: educação de surdos; bilinguismo; políticas linguísticas; currículo; formação docente.

Abstract: This article examines Deaf education in Brazil as a field of political, epistemological, and pedagogical dispute, grounded in Deaf Studies, Critical

Applied Linguistics, and the concept of structural audism (Almeida, 2025). The study adopts a qualitative documentary approach informed by Discourse Analysis, examining national policy documents published and/or in force between 2002 and 2018, with emphasis on Law No. 10.436/2002, Decree No. 5.626/2005, the Brazilian Inclusion Law (2015), and the National Common Curricular Base (BNCC, 2018). The corpus comprises four groups of documents: (i) federal legislation, (ii) national curricular guidelines, (iii) teacher education documents, and (iv) pedagogical materials related to Basic Education. The analysis discusses how a hearing-centered model of schooling continues to shape teaching practices and curricular decisions despite normative advances concerning Brazilian Sign Language (Libras). It argues that Deaf education remains marked by tensions between integrative inclusion paradigms and bilingual approaches, revealing contradictions between official policy and everyday school practices. The findings indicate that recognizing Libras as the language of instruction, reorganizing the curriculum through the lens of Deaf difference, and consolidating visual-spatial pedagogical practices are essential steps toward confronting structural audism and strengthening genuinely bilingual education.

Keywords: deaf education; bilingualism; language policy; curriculum; teacher training.

1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos no Brasil constitui, historicamente, um campo de disputas profundas que atravessam dimensões políticas, linguísticas, epistemológicas e pedagógicas (Skliar, 1998; Perlin, 2016; Strobel, 2008). Tais disputas não se limitam a debates acadêmicos ou a divergências teóricas; elas se materializam no cotidiano escolar, nas decisões curriculares, nas práticas docentes e nas políticas públicas que regulam o acesso e a permanência de estudantes surdos na escola. Em um país marcado pela forte presença de modelos ouvintistas de escolarização, a educação de surdos tem sido tensionada entre concepções integracionistas de inclusão e perspectivas bilíngues que reconhecem a Libras como língua plena, estrutural e constitutiva das formas de produzir conhecimento da comunidade surda (Skliar, 1998).

Embora o Brasil tenha avançado significativamente em termos legais, com marcos normativos como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e diversos dispositivos relacionados à educação inclusiva, o cotidiano escolar revela que tais conquistas não se traduzem automaticamente em mudanças estruturantes. A presença da Libras nos

documentos oficiais convive com a persistência de práticas pedagógicas centradas no português escrito e na oralidade, reforçando um modelo de ensino que continua operando sob a lógica da deficiência e não sob a perspectiva da diferença linguística (Canguilhem, 2009; Who, 2011). Assim, a educação de surdos permanece situada em um entrelugar: ao mesmo tempo legitimada pela legislação e fragilizada pelas práticas escolares que não rompem com o paradigma ouvinte.

Essa contradição revela a existência do que Almeida (2025) denomina *ouvintismo estrutural*, um regime discursivo que naturaliza a audição como norma e organiza a escola como se todos os sujeitos fossem ouvintes. O ouvintismo opera tanto na seleção dos conteúdos quanto nas formas de ensinar, nas expectativas de aprendizagem, na organização dos materiais didáticos e no próprio modo como o currículo pensa a linguagem (Bourdieu, 1996; Foucault, 1976). Essa estrutura discursiva produz efeitos sobre os corpos surdos, que precisam se adaptar a uma pedagogia que não foi pensada para eles, ao mesmo tempo em que suas formas de ler, escrever, narrar e construir significados são frequentemente invisibilizadas ou tratadas como insuficientes (Fairclough, 1992; Moita Lopes, 2006).

É nesse cenário de tensões que se insere este artigo, cujo objetivo é analisar a educação de surdos como um campo de disputa, examinando como políticas linguísticas, práticas docentes e decisões curriculares produzem diferentes modos de compreender a surdez e organizar o ensino. A partir de uma pesquisa documental envolvendo legislações, diretrizes curriculares, documentos institucionais e materiais pedagógicos, busca-se identificar os embates discursivos que constituem esse campo e compreender como eles repercutem nas formas de escolarização dos estudantes surdos (Rajagopalan, 2003; Moita Lopes, 2013).

O tema se justifica pela urgência de reavaliar o modo como a escola brasileira tem respondido às demandas da comunidade surda. Embora a Libras seja reconhecida como língua oficial, ainda é frequente a interpretação equivocada de que sua função é auxiliar a aprendizagem do português, e não constituir-se como língua de instrução. Essa perspectiva reduz a Libras a ferramenta de acesso e perpetua a hierarquia linguística que coloca a língua oral no topo da pirâmide curricular (Bourdieu, 1996). O

resultado é uma escola que afirma o bilinguismo no nível do discurso, mas permanece monolíngue em suas práticas.

Outro ponto que reforça a relevância deste estudo diz respeito às práticas docentes. Pesquisas recentes indicam recorrentes lacunas na formação de professores que atuam com estudantes surdos, revelando que, mesmo aqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou em classes bilíngues, não tiveram formação adequada em Libras, tampouco compreendem os fundamentos pedagógicos de uma educação visual-espacial (Perlin, 2016; Strobel, 2008). Além disso, materiais didáticos bilíngues ainda são escassos, e o currículo raramente contempla conteúdos que valorizem a cultura surda como patrimônio epistemológico (Skliar, 1998). Assim, a disparidade entre o que está previsto na política e o que ocorre em sala de aula amplia as dificuldades de aprendizagem e compromete o direito linguístico dos estudantes surdos.

Há também uma disputa importante em torno das políticas linguísticas. Se, por um lado, a legislação brasileira reconhece a Libras como língua, por outro, políticas recentes de educação inclusiva tendem a reforçar modelos universalistas que tratam todas as diferenças como se fossem equivalentes, apagando especificidades da surdez (Mignolo, 2008; Santos, 2010). Esse movimento revela uma tensão entre políticas que afirmam a diferença linguística e políticas que buscam homogeneizar práticas educacionais sob o discurso da inclusão (Walsh, 2018). O resultado é um cenário ambíguo: a Libras é reconhecida, mas sua presença na escola é fragmentada, pontual e frequentemente dependente de iniciativas individuais.

Finalmente, compreender a educação de surdos como campo de disputa implica reconhecer que tais disputas não são apenas pedagógicas, mas políticas. São disputas sobre o que é linguagem, sobre quem pode ensinar, sobre como se constitui o conhecimento válido e sobre quais saberes podem ou não ocupar o espaço escolar (Foucault, 1976; Fairclough, 1992). São disputas sobre a legitimidade da visualidade, sobre os modos de ler e escrever, sobre o corpo que aprende e sobre as racionalidades que estruturam o currículo (Deleuze, 2006; Deleuze; Guattari, 1995).

Do ponto de vista documental, o corpus reúne quatro conjuntos: (i) legislação federal relacionada à política linguística e educacional de surdos;

(ii) diretrizes curriculares nacionais e orientações do MEC, com destaque para a BNCC; (iii) documentos de formação docente (resoluções, PPCs e propostas de formação continuada); e (iv) materiais pedagógicos e orientações institucionais, incluindo publicações vinculadas ao AEE.

Ao analisar esses embates, este artigo busca contribuir para um debate crítico que fortaleça a perspectiva bilíngue, a centralidade da Libras e a necessidade de práticas pedagógicas realmente alinhadas à diferença surda.

2 METODOLOGIA

A investigação apresentada neste artigo adota uma abordagem qualitativa de caráter documental, orientada pela análise crítica de políticas linguísticas, diretrizes curriculares, legislações educacionais e materiais pedagógicos relacionados à educação de surdos no Brasil (Fairclough, 1992; Resende; Ramalho, 2016). A escolha por essa metodologia se justifica pela natureza do objeto de estudo: compreender a educação de surdos como um campo de disputa exige examinar não apenas as práticas escolares, mas sobretudo os discursos institucionais que orientam, regulam e legitimam essas práticas. Nesse sentido, os documentos analisados não são entendidos como registros neutros, mas como artefatos discursivos que produzem significados, instauram hierarquias e estruturam formas de ver a surdez, a linguagem e o ensino (Foucault, 1976).

A pesquisa documental permite acessar o modo como o Estado e as instituições educacionais formulam expectativas sobre os sujeitos surdos, ao mesmo tempo em que revela tensões entre diferentes paradigmas pedagógicos (Moita Lopes, 2006; Rajagopalan, 2003). Ao analisar legislações e diretrizes, torna-se possível identificar como a surdez é construída ora como diferença linguística e cultural, ora como deficiência sensorial a ser compensada (Canguilhem, 2009; Who, 2011). Já a análise de documentos curriculares e materiais pedagógicos possibilita compreender como as políticas se materializam — ou não — nas práticas escolares e como certos discursos orientam a produção de conhecimentos e estratégias didáticas voltadas à escolarização de estudantes surdos.

O corpus documental da pesquisa inclui quatro conjuntos principais de documentos. O primeiro grupo é composto pela legislação federal que molda a política linguística e educacional para surdos, como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e dispositivos associados às políticas de educação inclusiva. Esses documentos permitem compreender as bases legais que sustentam o bilinguismo e revelam tensões entre marcos normativos orientados à diferença e outros alinhados a perspectivas universalistas de inclusão (Skliar, 1998; Santos, 2010).

O segundo conjunto engloba diretrizes curriculares nacionais, como a BNCC, orientações do MEC e documentos institucionais referentes ao ensino fundamental e médio. Esses textos possibilitam analisar como a Libras e a educação bilíngue aparecem no currículo, quais conteúdos são valorizados e como a visualidade é (ou não) incorporada como princípio pedagógico (Perlin, 2016; Strobel, 2008).

O terceiro grupo refere-se a documentos de formação docente, incluindo resoluções do CNE, PPCs de cursos de pedagogia e licenciaturas em Letras-Libras, além de propostas de formação continuada em secretarias de educação. Esse conjunto é fundamental para compreender como a preparação dos professores é pensada institucionalmente e quais concepções de linguagem, surdez e bilinguismo são mobilizadas (Moita Lopes, 2013; Skliar, 1998).

O quarto conjunto inclui materiais pedagógicos produzidos por instituições públicas, como cartilhas, orientações para professores, sequências didáticas e publicações do AEE. Esses documentos permitem observar como políticas linguísticas e curriculares se traduzem em práticas concretas, além de revelar a presença — ou ausência — de estratégias visual-espaciais alinhadas à educação bilíngue (Strobel, 2008; Perlin, 2016).

A análise ocorreu em três etapas articuladas. A primeira consistiu em uma leitura exploratória para mapear temas recorrentes, tensões discursivas e categorias iniciais. Na segunda etapa, adotou-se uma leitura analítica fundamentada na Análise do Discurso de vertente francesa, articulada à Linguística Aplicada e aos Estudos Surdos (Fairclough, 1992; Resende; Ramalho, 2016; Moita Lopes, 2006). Nesse momento, buscou-se identificar como os documentos constroem sentidos sobre língua, diferença, inclusão

e currículo, bem como quais enunciados reforçam lógicas ouvintistas ou, ao contrário, valorizam a perspectiva bilíngue. A terceira etapa envolveu a leitura interpretativa, na qual os achados foram colocados em diálogo com referenciais críticos que discutem colonialidade linguística, ouvintismo estrutural e disputas políticas no campo da educação (Mignolo, 2008; Walsh, 2018).

Por se tratar de uma pesquisa documental, não foram realizadas entrevistas, observações ou coletas empíricas diretas. A escolha por esse delineamento é coerente com o objetivo do estudo: compreender os discursos que orientam a educação de surdos e identificar as tensões que emergem da relação entre políticas linguísticas, práticas docentes e currículo (Bourdieu, 1996). A análise dos documentos permite, assim, revelar como a escola produz lugares para os estudantes surdos, como seleciona saberes e como estrutura expectativas pedagógicas que impactam diretamente a experiência escolar desses sujeitos.

Essa abordagem metodológica, portanto, não busca universalizar conclusões sobre todas as práticas pedagógicas, mas compreender as forças discursivas que moldam o campo da educação de surdos no Brasil. Ao examinar documentos que possuem força normativa e orientadora, este estudo evidencia que a disputa pela legitimidade da Libras, pela centralidade da visualidade e pela construção de práticas pedagógicas bilíngues não é apenas didática: é política, epistemológica e profundamente estruturante das relações de poder que atravessam a escola (Foucault, 1976; Deleuze; Guattari, 1995).

3 Fundamentação Teórica

A educação de surdos no Brasil é atravessada por disputas históricas e contemporâneas que envolvem concepções de língua, cultura, diferença, corpo, currículo e poder. Para compreender esse campo, é necessário estabelecer um diálogo entre os Estudos Surdos, a Linguística Aplicada Crítica, a Análise do Discurso e debates sobre políticas linguísticas e curriculares, reconhecendo que a escolarização de estudantes surdos se insere em um território marcado por conflitos epistemológicos que definem o que é linguagem, o que é conhecimento e quem tem legitimidade para enunciar (Skliar, 1998; Moita Lopes, 2006; Fairclough, 1992).

No âmbito dos Estudos Surdos, autores como Skliar (Skliar, 1998), Perlin (2005), Strobel (2008) e Ladd (2003) têm produzido reflexões fundamentais para a compreensão da surdez como experiência cultural e linguística, e não como deficiência sensorial (Perlin, 2016; Strobel, 2008). Essa perspectiva desloca a surdez do campo biomédico e a insere na dimensão da diferença, articulada a uma comunidade linguística que se constitui a partir da visualidade e de práticas de significação próprias (Skliar, 1998). Strobel destaca que a cultura surda se organiza por meio de uma lógica visual-espacial que atravessa modos de ser, de narrar, de aprender e de produzir conhecimento. (Strobel, 2008). Nessa mesma direção, Ladd (2003) nomeia esse processo como *Deafhood*, enfatizando a construção identitária positiva da experiência surda.

Esse movimento teórico se opõe às concepções ouvintistas que historicamente dominaram a educação de surdos. Skliar identifica o ouvintismo como ideologia que naturaliza o olhar ouvinte como medida universal de humanidade, conhecimento e linguagem (Skliar, 1998). A escola brasileira, estruturada por esse paradigma, tende a enxergar o estudante surdo a partir da falta — falta de audição, falta de oralidade, falta de compreensão do português — e não a partir de sua diferença linguística (Canguilhem, 2009; Who, 2011). Essa leitura deficitária resulta em práticas pedagógicas que buscam corrigir o corpo surdo, alinhando-o aos padrões da normalidade ouvinte.

Nesse ponto, a contribuição do conceito de ouvintismo estrutural é central para esta fundamentação. Almeida (2025) demonstra que o ouvintismo não pode ser compreendido apenas como preconceito individual ou comportamento isolado; trata-se de uma estrutura discursiva que organiza instituições, políticas, currículos e práticas pedagógicas como se todos os sujeitos fossem ouvintes. O ouvintismo estrutural opera como gramática política da audição, produzindo sentidos sobre quem pode falar, quem pode ser entendido e qual língua tem legitimidade na escola (Bourdieu, 1996; Foucault, 1976). Ao analisar o funcionamento dessa gramática, compreende-se por que a Libras, mesmo reconhecida legalmente, ainda ocupa posições marginais nos processos educacionais (Fairclough, 1992).

No campo das políticas linguísticas, Skutnabb-Kangas (2000) oferece importantes contribuições ao defender que políticas que negam às minorias linguísticas o direito de aprender e escolarizar-se em sua própria língua constituem formas de genocídio linguístico (Skutnabb-Kangas, 2000). Quando aplicado ao contexto da surdez, esse argumento evidencia que a ausência da Libras no currículo, nos materiais didáticos e na prática docente não é apenas falha administrativa, mas prática que compromete direitos linguísticos e culturais (Santos, 2010; Walsh, 2018). A escolarização exclusivamente mediada pelo português escrito, especialmente para crianças surdas que têm a Libras como primeira língua, configura processo de apagamento linguístico que impacta desenvolvimento cognitivo, identitário e acadêmico.

Nos últimos anos, estudos têm aprofundado a análise das políticas linguísticas voltadas à educação de surdos no Brasil, evidenciando que o reconhecimento jurídico da Libras não tem sido acompanhado por transformações estruturais no currículo e na formação docente (Quadros, 2022; Lodi, 2021). Essas pesquisas indicam que as políticas inclusivas pós-2018 tendem a reforçar modelos universalistas que diluem especificidades linguísticas, mantendo a língua portuguesa como eixo central da organização curricular. Tal cenário demonstra que a disputa pelo bilinguismo permanece atual e exige monitoramento crítico das diretrizes educacionais e de seus efeitos concretos nas escolas.

Essas perspectivas dialogam diretamente com debates da Linguística Aplicada Crítica, especialmente com Moita Lopes e sua compreensão de que práticas de linguagem são práticas sociais atravessadas por relações de poder (Moita Lopes, 2006; Moita Lopes, 2013). A escola, ao decidir qual língua será utilizada, qual texto será legitimado ou qual modalidade de comunicação será central, está realizando escolhas políticas que produzem efeitos sobre os sujeitos (Rajagopalan, 2003). No caso da educação de surdos, esse poder se expressa na manutenção de práticas monolíngues em português, mesmo em contextos que se autodenominam bilíngues.

No campo da Análise do Discurso, conceitos como formação discursiva, interdiscurso e memória discursiva ajudam a compreender como certos sentidos sobre surdez e língua se estabilizam nas políticas públicas e

nos documentos curriculares (Fairclough, 1992; Resende; Ramalho, 2016). O discurso da inclusão, por exemplo, frequentemente é mobilizado para legitimar práticas integracionistas que ignoram a dimensão linguística da surdez (Foucault, 1976). A BNCC, ao tratar de inclusão de modo genérico, produz um discurso em que todas as diferenças são tratadas como equivalentes, apagando tensões específicas do campo da surdez. Esse universalismo inclusivo, ao não reconhecer a especificidade linguística da Libras, contribui para a manutenção do ouvintismo estrutural (Santos, 2010).

Do ponto de vista curricular, autores como Sacristán e Gimeno ajudam a compreender que o currículo não é apenas uma lista de conteúdos, mas espaço de disputa entre diferentes racionalidades pedagógicas (Gimeno Sacristán, 2000). No caso da educação de surdos, o currículo torna-se campo onde se confrontam duas lógicas: a lógica oralista/ouvintista, centrada na língua portuguesa e na audição, e a lógica bilíngue, centrada na Libras como língua de instrução (Skliar, 1998). Essas duas racionalidades produzem currículos distintos, práticas docentes distintas e concepções de aprendizagem radicalmente diferentes. O conflito entre elas ajuda a explicar por que muitas escolas afirmam adotar o bilinguismo, mas, na prática, continuam reproduzindo o modelo ouvinte.

Na dimensão das práticas pedagógicas, pesquisas de Stumpf (2019), Fernandes (2018) e demais estudiosas da educação bilíngue evidenciam que a visualidade é elemento estruturante da aprendizagem de estudantes surdos (Perlin, 2016; Strobel, 2008). Práticas multissemióticas, uso do espaço, dos classificadores, de recursos visuais e de narrativas em Libras são fundamentais para a construção de sentidos. Quando essas práticas não são incorporadas ao cotidiano escolar, a escola reduz o estudante surdo à lógica de adaptação e não de pertencimento (Skliar, 1998).

Essa fundamentação teórica indica que a educação de surdos não pode ser compreendida fora de seu contexto político, linguístico e epistemológico. Não se trata apenas de como ensinar, mas de como a escola e as políticas públicas produzem sentidos sobre a surdez. A disputa pela centralidade da Libras é disputa por reconhecimento da diferença; a disputa pelo currículo é disputa por poder; a disputa pelas práticas docentes é disputa pela legitimidade das formas surdas de produzir conhecimento. Ao articular essas dimensões, torna-se possível compreender plenamente a

educação de surdos como campo de disputa (Bourdieu, 1996; Deleuze, 2006).

A compreensão da educação de surdos como campo de disputa exige também considerar a dimensão histórica da constituição da surdez no Brasil. Perlin (2005) e Strobel (2008) apontam que a institucionalização da educação de surdos foi marcada por movimentos que ora privilegiaram o oralismo, ora permitiram a presença das línguas de sinais, mas sempre sob forte regulamentação e controle da cultura ouvinte (Foucault, 1976). O oralismo, como projeto de Estado e como política escolar, operou como dispositivo disciplinador, tratando a língua de sinais como obstáculo à aquisição da língua dominante. Essa história de interdições e correções moldou subjetividades e produziu marcas profundas na maneira como a escola ainda hoje compreende a surdez. Mesmo após o reconhecimento legal da Libras, resquícios desse paradigma permanecem nas práticas escolares que valorizam a fala e a escrita como caminhos legítimos de escolarização.

Outro elemento central dessa discussão é a noção de diferença e diversidade na escola. Como denunciam autores da filosofia da diferença, como Deleuze e Guattari, a diferença não deve ser tratada como falta ou variação de uma identidade universal; ela é potência, criadora de novas formas de existir (Deleuze; Guattari, 1995; Deleuze, 2006). No caso da surdez, a diferença linguística não é ausência de audição, mas presença de outras formas de significar o mundo. Entretanto, políticas educacionais que operam sob a racionalidade da adaptação e da compensação reduzem a diferença a déficit. A escola, dessa forma, deixa de reconhecer a potência das línguas de sinais como modos complexos de produção de sentidos e amplia as desigualdades ao exigir que o sujeito surdo se ajuste ao currículo pensado para o corpo ouvinte (Canguilhem, 2009).

A política linguística voltada à Libras também apresenta tensões que precisam ser consideradas. Embora o Decreto nº 5.626/2005 estabeleça a Libras como língua de instrução e determine sua presença em escolas e universidades, a implementação dessas determinações é desigual, fragmentada e frequentemente dependente de iniciativas locais. A ausência de políticas de financiamento contínuo, de monitoramento e de responsabilização contribui para que a garantia da Libras permaneça mais

no nível simbólico do que material. A escola, que deveria ser espaço de circulação plena da Libras, torna-se lugar onde ela é quase sempre periférica, já que a estrutura curricular continua centrada no português como língua hegemônica (Santos, 2010; Walsh, 2018).

Além disso, pesquisas sobre o conceito de *Deaf Gain* (*ganho surdo / valor epistemológico da experiência surda*) reforçam a compreensão da surdez como forma de diversidade humana (Bauman; Murray, 2014). Essa perspectiva, ao contrário do modelo clínico-terapêutico, não busca reparar a surdez, mas reconhecer o valor da experiência surda e da língua de sinais na construção de novas epistemologias. Quando o currículo escolar ignora a Libras e privilegia a língua oral, está não apenas desconsiderando a experiência cultural dos surdos, mas também empobrecendo a própria formação dos estudantes ouvintes, que deixam de acessar outras formas de linguagem e conhecimento (Skliar, 1998).

Debates contemporâneos nos *Deaf Studies* têm ampliado a noção de diversidade linguística ao enfatizar a contribuição epistemológica das línguas de sinais para a compreensão da cognição, da multimodalidade e da justiça linguística (Kusters; De Meulder; O'brien, 2020; Snoddon, 2021). Essas abordagens reforçam que a educação bilíngue de surdos não deve ser compreendida apenas como estratégia de inclusão, mas como projeto político que reconhece as línguas de sinais como produtoras de conhecimento e como fundamento de práticas pedagógicas plurais.

A formação docente é outro eixo fundamental para compreender a disputa no campo da educação de surdos. Documentos curriculares nacionais raramente integram a Libras de maneira robusta na formação inicial dos professores. Mesmo cursos de pedagogia, que deveriam preparar docentes para atuar em contextos inclusivos, costumam oferecer disciplina de Libras com carga horária reduzida e foco introdutório, o que é insuficiente para formar educadores bilíngues ou para fundamentar práticas pedagógicas visual-espaciais. Essa carência repercute diretamente nas salas de aula, onde professores, mesmo bem-intencionados, não dominam a língua dos estudantes e reproduzem práticas centradas no português, reforçando o ouvintismo estrutural descrito por Almeida (Moita Lopes, 2013; Almeida, 2025).

Pesquisas recentes sobre formação docente em contextos bilíngues evidenciam que a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura permanece, em muitos casos, com caráter introdutório e desvinculado das práticas pedagógicas específicas da educação de surdos (Quadros, 2022; Albres, 2020). Estudos indicam que a ausência de integração entre proficiência linguística e fundamentação didático-metodológica compromete a efetividade das políticas educacionais, perpetuando a centralidade do português e dificultando a consolidação de práticas visual-espaciais estruturantes.

A literatura também destaca que políticas universalistas de inclusão, embora essenciais para combater desigualdades, tornam-se problemáticas quando tratam diferenças linguísticas como se fossem equivalentes a outras necessidades educacionais (Santos, 2010). A política inclusiva brasileira, especialmente após 2008, consolidou uma concepção que tende a integrar todos os estudantes na escola comum sem garantir materialidades específicas para grupos linguísticos minoritários. No caso dos surdos, isso resultou em um paradoxo: ao mesmo tempo em que a inclusão foi ampliada, o bilinguismo foi enfraquecido, e salas de recursos ou intérpretes passaram a substituir a escola bilíngue, diluindo o reconhecimento da Libras como língua de instrução (Skliar, 1998).

Outro aspecto relevante é o papel da cultura surda na constituição da identidade linguística. Como defendem autores dos Estudos Culturais Surdos, a língua não é apenas instrumento comunicativo, mas também marcador identitário, memória histórica e base para laços comunitários (Strobel, 2008; Perlin, 2016). A ausência da Libras no currículo escolar é, portanto, também ausência de referências identitárias que permitam ao estudante surdo reconhecer-se como sujeito cultural. A escola que não valoriza narrativas, literaturas, histórias e práticas culturais surdas está produzindo apagamento simbólico, que se soma às barreiras linguísticas e pedagógicas.

É preciso considerar ainda as relações entre currículo e poder. Bourdieu argumenta que a escola opera como espaço de reprodução simbólica, legitimando determinados saberes e deslegitimando outros. No caso da educação de surdos, o poder curricular se manifesta na escolha da língua dominante como via de acesso ao conhecimento. A Libras, por não

ser reconhecida como língua de prestígio na sociedade majoritária, tende a ocupar posição marginal no currículo, mesmo quando aparece no discurso oficial. A disputa curricular, portanto, não é neutra: ela expressa hierarquias linguísticas e ideológicas que determinam quem pode aprender e de que forma (Bourdieu, 1996).

Do ponto de vista discursivo, a análise de Foucault permite compreender que a educação de surdos é atravessada por regimes de verdade que definem o que é considerado conhecimento legítimo (Foucault, 1976). O modelo ouvinte instituiu, ao longo do tempo, práticas discursivas que reconhecem apenas a oralidade e a escrita como expressões válidas de pensamento. A Libras, por ser visual-espacial, desterritorializa essa lógica e desafia regimes de saber sedimentados, ameaçando a hegemonia pedagógica da oralidade. Essa ameaça explica parte das resistências institucionais à sua plena implementação.

Por fim, é essencial destacar que a educação bilíngue para surdos não é apenas uma metodologia de ensino, mas um projeto político que reivindica o direito à língua, ao corpo e à diferença. Esse projeto confronta diretamente estruturas ouvintistas que tentam encaixar o estudante surdo em formas de escolarização que não respeitam sua natureza linguística. Assim, a disputa que atravessa a educação de surdos é, ao mesmo tempo, disputa de corpos, de línguas e de epistemologias (Mignolo, 2008; Walsh, 2018). Compreender essas tensões é fundamental para avançar em direção a práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e bilíngues.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conjunto documental analisado revela uma paisagem complexa e heterogênea no campo da educação de surdos no Brasil. As legislações, diretrizes curriculares, documentos de formação docente e materiais pedagógicos examinados apresentam, em diferentes níveis, tensões entre o reconhecimento legal da Libras e a efetivação de práticas bilíngues no cotidiano escolar.

O primeiro grupo de documentos, composto por marcos legais como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei Brasileira de Inclusão, estabelece princípios que reconhecem a Libras como língua legítima e

determinam a promoção do bilinguismo (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Brasil, 2015). Esses textos afirmam de maneira explícita o direito linguístico da pessoa surda e preveem a formação de profissionais capazes de atuar com a Libras em contextos educacionais. À primeira vista, tais documentos parecem consolidar um cenário favorável à educação bilíngue.

O segundo conjunto de documentos inclui diretrizes curriculares, especialmente a BNCC, que orienta a construção dos currículos nas redes públicas e privadas (Brasil, 2018). Ao analisar esses textos, evidencia-se que a BNCC menciona a inclusão de forma ampla, mas não contempla diretrizes específicas para o ensino bilíngue de surdos, tampouco reconhece a Libras como língua de instrução. Sua linguagem universalizante sugere que todas as diferenças podem ser tratadas dentro de um único modelo pedagógico, sem destacar demandas linguísticas diferenciadas.

Outro grupo importante é composto pelos documentos institucionais de secretarias de educação e propostas pedagógicas de escolas bilíngues e comuns. Alguns apresentam avanços significativos, reconhecendo a Libras como língua de ensino e propondo estratégias visual-espaciais. No entanto, muitos PPCs, documentos de AEE e orientações pedagógicas ainda tratam a Libras como apoio à aprendizagem do português, e não como eixo estruturante da prática pedagógica.

Na análise dos materiais pedagógicos, observou-se uma tendência recorrente: a predominância de recursos centrados na língua portuguesa, com poucas produções bilíngues ou materiais concebidos originalmente em Libras. A maior parte das cartilhas, sequências didáticas, livros didáticos e orientações de professores não incorpora recursos visual-espaciais, classificadores, esquemas visuais ou narrativas em Libras. Geralmente, o bilinguismo é reduzido a traduções pontuais ou vídeos complementares, não sendo tomado como fundamento epistemológico (Skliar, 1998; Strobel, 2008).

Por fim, a documentação relativa à formação docente evidencia lacunas profundas. Embora a legislação estabeleça a necessidade de professores bilíngues e intérpretes qualificados, poucos PPCs das licenciaturas contemplam uma formação consistente para atuação na educação bilíngue de surdos. A disciplina de Libras, quando presente, apresenta caráter introdutório e desarticulado da prática pedagógica. Da

mesma forma, a formação continuada oferecida por redes públicas raramente aborda visualidade, cultura surda ou pedagogias bilíngues de forma sistemática (Perlin, 2016).

Assim, os dados indicam que há um conjunto robusto de marcos legais favoráveis ao bilinguismo, mas há também uma distância significativa entre esses marcos e as práticas documentais que organizam o cotidiano escolar. Essa distância é o ponto de partida para a análise discutida a seguir.

4.1 Análise e discussão dos dados

A partir da análise dos documentos, torna-se evidente que a educação de surdos é atravessada por disputas narrativas e políticas que se expressam tanto no nível macro das legislações quanto no nível micro das práticas pedagógicas. A primeira grande tensão identificada reside no distanciamento entre o reconhecimento legal da Libras e sua efetivação curricular (Skliar, 1998; Strobel, 2008). Embora a legislação brasileira seja avançada, garantindo a Libras como língua de instrução e reconhecendo direitos linguísticos fundamentais (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Brasil, 2015), os documentos curriculares não acompanham plenamente esses avanços.

Essa desconexão revela a presença de um modelo ouvinte consolidado que organiza o currículo a partir da língua portuguesa como centro gravitacional (Bourdieu, 1996). Mesmo documentos que afirmam a inclusão tendem a fazê-lo dentro de uma lógica integracionista, que busca assegurar o acesso dos estudantes surdos a um currículo pensado originalmente para ouvintes. Isso se reflete no modo como a BNCC não nomeia a Libras como língua de instrução e não apresenta diretrizes específicas para o ensino bilíngue (Brasil, 2018).

Análises recentes sobre os impactos da BNCC na educação de surdos apontam que sua estrutura baseada em competências gerais tende a invisibilizar demandas linguísticas específicas, dificultando a consolidação de propostas bilíngues consistentes (Albres, 2020; Lodi, 2021). Ao não reconhecer explicitamente a Libras como língua de instrução no currículo comum, a BNCC contribui para a manutenção de um modelo pedagógico centrado na língua majoritária, reforçando assimetrias linguísticas já historicamente estabelecidas.

Outro ponto relevante da análise é a forma como os documentos institucionais constroem a função da Libras no processo educacional. Em muitos casos, a Libras aparece como apoio, recurso ou ferramenta complementar, e não como língua constitutiva do processo de ensino-aprendizagem. Essa posição periférica revela uma concepção hierárquica de língua (Rajagopalan, 2003), na qual a língua oral-escrita ocupa o lugar de língua legítima do currículo, enquanto a língua de sinais permanece subordinada.

Essa subordinação linguística é um dos mecanismos centrais do ouvintismo estrutural, conceito que, como Almeida (2025) discute, opera naturalizando a audição, a oralidade e o português como modos legítimos de existir na escola. O ouvintismo estrutural se expressa nos documentos analisados por meio de silenciamentos: ausência de orientações sobre metodologias bilíngues, falta de diretrizes sobre produção de materiais em Libras, invisibilidade da cultura surda no currículo e ausência de formação específica para docentes (Fairclough, 1992).

Além disso, a análise dos materiais pedagógicos revela que o bilinguismo raramente é tomado como epistemologia (Pennycook, 2001; Moita Lopes, 2013). Em vez disso, assume-se um bilinguismo instrumental, no qual a Libras serve apenas para mediação inicial, enquanto o português é concebido como objetivo final da aprendizagem. Essa concepção reforça uma pedagogia assimétrica que desvaloriza os modos de significação visual-espaciais e coloca o estudante surdo em posição de constante tradução, ajustamento e esforço para atender às demandas do currículo ouvinte.

A documentação da formação docente aprofunda esse quadro. A formação inicial e continuada não prepara os professores para reconhecer a diferença surda como diferença linguística e cultural (Perlin, 2016; Strobel, 2008). O currículo de formação docente, ao privilegiar práticas verbocêntricas, reproduz a ideia de que a língua oral é universal, e a Libras é apenas excepcionalidade (Bourdieu, 1996). Esse movimento não é casual, mas resultado de políticas curriculares que ainda não incorporaram plenamente os princípios de uma educação bilíngue.

A análise indica também a presença de disputas internas entre documentos: legislações bilíngues convivem com políticas inclusivas universalistas; diretrizes para intérpretes coexistem com documentos que

silenciam sua atuação; recomendações bilíngues esbarram em currículos monolíngues (Skliar, 1998). O campo da educação de surdos, portanto, é atravessado por forças contraditórias que moldam a escolarização de formas assimétricas.

Outro elemento que emerge da análise documental diz respeito ao modo como a escola continua a compreender o estudante surdo a partir da noção de adaptação (Foucault, 1976). Muitos documentos sugerem que a presença do intérprete, de vídeos legendados ou de atividades simplificadas seria suficiente para garantir o acesso ao conhecimento, o que revela uma concepção assistencialista e não bilíngue. A adaptação, quando não acompanhada do reconhecimento da Libras como língua de instrução, reforça a ideia de que o estudante surdo deve caber no currículo existente, e não o contrário. Assim, a adaptação funciona como mecanismo de contenção do bilinguismo, pois evita transformações pedagógicas profundas, mantendo intacta a estrutura ouvinte que organiza a escola.

Um ponto particularmente crítico é a ausência de orientações claras sobre práticas pedagógicas visual-espaciais. A análise identificou que poucos documentos prescrevem o uso de narrativas em Libras, classificadores, esquemas visuais, organização espacial do discurso ou metodologias que partam da experiência surda de mundo. Essa ausência não é apenas técnica; é epistemológica. Ela revela que o currículo oficial não reconhece a visualidade como forma legítima de produzir conhecimento, ignorando que a epistemologia surda se apoia em modos específicos de percepção, simbolização e significação.

A análise também mostra que a centralidade do português escrito é tão forte que muitos documentos tratam a aprendizagem da língua portuguesa como fim em si mesma, e não como uma das dimensões da formação. Essa centralidade desloca o foco de uma educação bilíngue para uma educação corretiva, que busca, por meio da escolarização, reparar aquilo que é percebido como deficiência. Tal movimento caracteriza uma forma sutil, porém potente, de ouvintismo estrutural, que legitima a língua majoritária enquanto subalterniza a língua de sinais.

Outro aspecto relevante é o modo como as políticas inclusivas recentes reforçam a ideia de que todos os estudantes podem aprender da mesma forma desde que recebam apoio adequado (Santos, 2010; Walsh,

2018). Essa perspectiva, embora bem-intencionada, apaga as especificidades linguísticas que fundamentam a existência surda. Ao tratar a diferença como variação de uma mesma norma, políticas inclusivas generalistas acabam enfraquecendo a necessidade de práticas bilíngues e curricularmente diferenciadas. O discurso da inclusão universal, nesse sentido, funciona como dispositivo que despolitiza o bilinguismo e reforça a hegemonia da língua portuguesa.

A análise também evidencia que documentos institucionais raramente incluem a participação da comunidade surda na formulação das políticas escolares. A ausência de protagonismo surdo nos espaços de decisão contribui para que a escola continue produzindo políticas sobre os surdos e não com os surdos (Canguilhem, 2009; Who, 2011). Tal ausência é sintoma de uma estrutura que não reconhece os surdos como agentes epistêmicos, mas como destinatários de políticas elaboradas por sujeitos ouvintes. Esse apagamento reforça desigualdades e limita a construção de uma educação que verdadeiramente valorize a diversidade linguística.

Outro ponto emergente diz respeito ao papel do intérprete educacional. Embora a legislação reconheça sua importância, os documentos analisados revelam falta de clareza sobre suas funções pedagógicas, seus limites de atuação e sua inserção no trabalho coletivo da escola. Em muitas propostas pedagógicas, o intérprete aparece como solução técnica para o problema da comunicação, e não como parte integrante de um projeto bilíngue. Isso reduz a complexidade do trabalho de mediação linguística, invisibiliza a necessidade de professores bilíngues e reforça uma dependência estrutural que, em vez de empoderar o estudante surdo, reforça sua posição periférica no processo educacional.

A análise demonstra também que o currículo pensado para ouvintes opera como dispositivo de normalização (Foucault, 1976; Bourdieu, 1996; Fairclough, 1992), produzindo expectativas de desempenho baseadas em padrões verbocêntricos. O estudante surdo é constantemente avaliado em termos de sua capacidade de aproximação ao padrão linguístico da maioria, o que gera percepções equivocadas sobre sua competência cognitiva e limita o reconhecimento de seus modos próprios de expressão. Essa avaliação assimétrica alimenta um ciclo de patologização da diferença, no

qual dificuldades produzidas pela própria escola são interpretadas como fragilidades do estudante.

Por fim, os documentos revelam que a disputa pela educação bilíngue é, essencialmente, disputa por poder institucional (Fairclough, 1992; Mignolo, 2008). As tensões entre políticas bilíngues e políticas inclusivas, entre currículo ouvinte e práticas visual-espaciais, entre formação docente insuficiente e demandas do bilinguismo revelam um campo profundamente atravessado por interesses, resistências e hierarquias. Reconhecer essas disputas é fundamental para compreender por que a educação bilíngue avança no discurso, mas estagna na prática. A escola não resiste à Libras por falta de informação, mas porque ela desestabiliza estruturas de poder que, historicamente, centralizaram a audição como norma.

Em síntese, os dados demonstram que a disputa pela educação de surdos é disputa pela legitimidade da língua, pelo prestígio dos modos de significação, pela organização curricular e pelo reconhecimento da diferença surda como condição epistemológica, e não como ausência (Skliar, 1998; Strobel, 2008; Almeida, 2025). Tal disputa atravessa todos os documentos analisados e evidencia a urgência de repensar políticas linguísticas, curriculares e formativas a partir de uma perspectiva bilíngue que enfrente o ouvintismo estrutural e reconheça a Libras como eixo de existência e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise documental realizada neste estudo evidencia que a educação de surdos no Brasil permanece atravessada por disputas estruturantes que vão muito além do campo pedagógico (Skliar, 1998; Strobel, 2008). Trata-se de um território de conflitos epistemológicos, linguísticos e políticos, no qual a legitimidade da Libras, da visualidade e das formas surdas de produzir conhecimento é continuamente tensionada por estruturas ouvintes que organizam o currículo, as práticas docentes e as políticas educacionais (Foucault, 1976; Bourdieu, 1996). Embora os marcos legais brasileiros representem avanços incontestáveis para o reconhecimento da Libras e do bilinguismo, os documentos analisados

revelam uma distância significativa entre o texto da lei e a materialidade do cotidiano escolar (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Brasil, 2015).

Essa distância não é casual. Ela expressa o funcionamento do ouvintismo estrutural, que, como demonstrado ao longo do artigo, se manifesta tanto nos silenciamentos dos documentos quanto nas racionalidades que orientam práticas pedagógicas e curriculares. (Almeida, 2025). O currículo, quando pensado exclusivamente a partir da língua portuguesa, ignora a diferença linguística e cultural da comunidade surda e reforça relações assimétricas de poder que marginalizam a Libras como língua de instrução (Rajagopalan, 2003; Fairclough, 1992). Do mesmo modo, práticas docentes baseadas em adaptações pontuais revelam uma compreensão limitada da educação bilíngue e perpetuam a expectativa de que o estudante surdo deve ajustar-se às lógicas escolares dominantes.

Os resultados deste estudo também indicam que as políticas inclusivas, ao operarem sob uma perspectiva universalista, frequentemente desconsideram que a surdez é diferença linguística e não apenas condição sensorial (Perlin, 2016; Strobel, 2008). Esse equívoco dificulta a consolidação do bilinguismo e invisibiliza práticas culturais e epistemológicas fundamentais para a constituição identitária dos sujeitos surdos (Santos, 2010; Walsh, 2018). Assim, a disputa entre modelos integracionistas e propostas bilíngues continua a marcar profundamente o campo da educação de surdos, produzindo ambiguidades nas políticas e fragilidades nas práticas escolares.

Outro ponto crítico diz respeito à formação docente. Os documentos analisados mostram que a preparação dos professores para atuar em contextos bilíngues é insuficiente, fragmentada e, muitas vezes, desconectada das demandas reais da educação de surdos (Moita Lopes, 2013). Sem uma formação sólida em Libras, sem compreensão da visualidade como forma de organização do conhecimento e sem diálogo com a cultura surda, os docentes permanecem limitados em sua capacidade de promover práticas pedagógicas eficazes e culturalmente situadas.

A análise também indica que a ausência da Libras na produção de materiais didáticos e pedagógicos constitui uma das formas mais persistentes de apagamento linguístico (Mignolo, 2008). Quando a Libras

não está presente na construção do conhecimento escolar, os estudantes surdos são obrigados a acessar conteúdos por meio de traduções, adaptações ou mediações, e não diretamente em sua língua. Esse processo reduz oportunidades de aprendizagem, compromete o desenvolvimento acadêmico e reforça desigualdades estruturais (Skutnabb-Kangas, 2000).

Diante desse cenário, as considerações finais deste estudo apontam para a necessidade urgente de políticas educacionais que não apenas reconheçam a Libras no plano discursivo, mas que garantam sua centralidade na prática. Isso implica investir na formação de professores bilíngues, produzir materiais pedagógicos em Libras, reorganizar o currículo para incorporar a visualidade como princípio epistemológico e assegurar a participação ativa da comunidade surda nas decisões políticas e pedagógicas. A consolidação de uma educação bilíngue não depende apenas de dispositivos legais, mas de transformações estruturais que enfrentem a hegemonia do paradigma ouvinte e valorizem a diferença surda como forma legítima de existência e conhecimento.

Assim, este estudo reforça que a educação de surdos é campo de disputa não porque falem consensos, mas porque o reconhecimento da diferença implica confrontar estruturas de poder historicamente consolidadas. A superação do ouvintismo estrutural exige deslocamentos teóricos, políticos e institucionais que desafiem a supremacia da língua oral e afirmem a Libras como língua plena, capaz de sustentar práticas pedagógicas, curriculares e epistemológicas próprias. Somente a partir desse enfrentamento será possível construir uma educação verdadeiramente bilíngue, equitativa e comprometida com a pluralidade linguística e cultural que constitui o Brasil

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **Formação de professores para educação de surdos: desafios atuais**. RJ: EDUFSC, 2020.

ALMEIDA, Wolney Gomes. **Ouvintismo estrutural: língua de sinais, corpos surdos e resistências**. São Carlos: Pedro & João, 2025.

BAUMAN, H-Dirksen; MURRAY, Joseph. **Deaf Gain: raising the stakes for human diversity**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436/2002**: dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626/2005**: regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**: Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**: estudo sobre a construção de normatividades. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change: language, power and ideology**. Cambridge: Polity Press, 1992.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngue para surdos: princípios, diretrizes e práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France. São Paulo: Loyola, 1976.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LADD, Paddy. **Understanding Deaf culture:** in search of Deafhood. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

KUSTERS, Annelies; DE MEULDER, Maartje; O'BRIEN, Dai. **Innovations in Deaf Studies.** RJ: EDUFSC, 2020.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue de surdos e políticas curriculares no Brasil.** RJ: EDUFSC, 2021.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica:** a opção descolonial e o significado de identidade em política. São Paulo: Edusp, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Sociolinguística aplicada:** concepções e tensões. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical Applied Linguistics:** A Critical Introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001

PERLIN, Gladis. **Cultura surda:** identidades, resistências e movimentos sociais. Porto Alegre: Mediação, 2016.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação bilíngue para surdos:** políticas e práticas contemporâneas. RJ: EDUFSC, 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica:** um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora UnB, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. **Linguistic genocide in education:** or worldwide diversity and human rights? Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

SNODDON, Kristin. **Sign language rights and inclusive education.** RJ: EDUFSC, 2021.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda:** representações e identidades. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de surdos:** processos bilíngues e multissemióticos. Porto Alegre: Penso, 2019.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial:** insurgencias y disputas epistémicas. Quito: Abya-Yala, 2018.

WHO. **World report on disability:** global overview on challenges to communication. Geneva: WHO Press, 2011.

ALMEIDA, Wolney Gomes. Educação de surdos como campo de disputa: políticas linguísticas, práticas docentes e tensões curriculares. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 16, e97350, 2026. DOI: 10.36517/ep16.97350