

ANÁLISE DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS NO BRASIL E EM PORTUGAL: ENSINO EM LIBRAS E A SURDOTOPIA^{1,2}

ANALYSIS OF EDUCATIONAL POLICIES IN BRAZIL AND PORTUGAL: TEACHING IN BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) AND DEAFTOPIA

Vanessa Regina de Oliveira MARTINS³

Cristina GIL⁴

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise contrastiva das políticas educativas desenvolvidas em escolas inclusivas com programas bilíngues para estudantes surdos (língua de sinais⁵ e modalidade escrita da língua portuguesa) no Brasil e em Portugal. O objetivo é analisar, em perspectiva comparativa, como essas políticas se materializam nos contextos escolares, identificando convergências, divergências e desafios estruturais para a efetivação da escolarização bilíngue de surdos. A pesquisa destaca a presença do intérprete educacional em ambos os países e problematiza as diferenças na atuação dos docentes surdos: em Portugal, atuam como professores de Língua Gestual Portuguesa (LGP), enquanto, no Brasil, são designados como instrutores surdos, com presença nem sempre assegurada, embora se observe avanço a partir da formação de pedagogos bilíngues. Metodologicamente, o estudo ancora-se nas filosofias da diferença, na análise de práticas discursivas e no conceito de *Surdotopia*, oferecendo uma leitura crítica das práticas educacionais bilíngues em ambos os contextos. Os resultados indicam a necessidade de fortalecer a formação docente e de consolidar estruturas político-educacionais mais sólidas e equitativas, fundamentadas nas especificidades linguísticas dos estudantes surdos, de modo a qualificar o ensino nos dois países.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos. *Surdotopia*. Língua de sinais.

ABSTRACT: This article presents a contrastive analysis of educational policies implemented in inclusive schools with bilingual programs for deaf students (sign language and the written modality of Portuguese) in Brazil and Portugal. The aim is to analyze, from a comparative perspective, how these policies are enacted in school contexts, identifying convergences, divergences, and structural challenges to the effective implementation of bilingual schooling for deaf students. The research highlights the presence of educational interpreters in both countries and problematizes differences in the roles of deaf educators: in Portugal, they work as teachers of Portuguese Sign Language (*Língua gestual portuguesa* [LGP]), whereas in Brazil they are designated as deaf instructors, whose presence is not always guaranteed, despite recent advances associated with the training of bilingual pedagogues. Methodologically, the study is grounded in philosophies of difference, the analysis of discursive practices, and the concept of *Deafopia* (*Surdotopia*), offering a critical reading of bilingual educational practices in both contexts. The findings point to the need to strengthen teacher education and to consolidate more robust and equitable political and educational structures, grounded in the linguistic specificities of deaf students, in order to improve the quality of teaching in both countries.

KEYWORDS: Deaf education. Deaftopia. Sign language.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0004>

² A presente pesquisa apresenta dados provenientes do estudo pós-doutoral e da pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) – Processo nº 2023/12886-5.

³ Professora adjunta e pesquisadora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutorado Sênior pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) – Processo CNPq nº 101801/2022-0. São Carlos/São Paulo/Brasil. E-mail: vanessamartins@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3170-293X>

⁴ Professora Adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE-IPS), Coordenadora da Licenciatura em Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa (TILGP) e cofundadora do Deaf Studies Lab (CECC). Doutora em Estudos de Cultura – Faculdade de Ciências Humanas – Universidade Católica Portuguesa. Setúbal/Distrito de Setúbal/Portugal. E-mail: cristinagil8@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1356-998X>

⁵ Em Portugal, o termo adequado é “Língua Gestual Portuguesa” (LGP). Embora existam diferenças na concepção do signo linguístico, sinal e gesto entre Brasil e Portugal, ambos os países compartilham uma defesa comum: o *status* linguístico da língua de sinais. Reconhecem-na como parte de um sistema complexo de composição sintático-semântica, construído na relação de uso da língua em suas funções pragmáticas. Essa perspectiva distancia-se da ideia de que o signo verbal é composto por uma mímica aleatória, afirmando, em vez disso, que é correlato a uma estruturação gramatical. Para este artigo, faremos o uso do termo “língua de sinais”, embora respeitemos o uso de “língua gestual”.



1 INTRODUÇÃO

A educação de surdos tanto no Brasil como em Portugal tem sido influenciada por um conjunto de práticas discursivas, fundamentadas por pautas da política inclusiva. Conforme apresentado por Foucault (1997), nos estudos filosóficos da diferença, as práticas discursivas são perspectivas sociais que constituem o sujeito. São compostas por um conjunto de enunciações dispersas socialmente que solidificam condutas. No campo dos Estudos Surdos⁶, essas práticas são entendidas como discursividades que fundamentam o conceito sobre os sujeitos surdos e as práticas sociais que os envolvem. No campo escolar, essas práticas se referem às ações pedagógicas, ao modo de produção das práticas educativas com surdos, envolvendo o uso ou não da língua de sinais. Algumas abordagens francesas nos séculos XVIII e XIX influenciaram diretamente a educação de surdos no Brasil e, indiretamente, em Portugal – sobretudo na inserção de professores surdos e na defesa do uso da língua de sinais (Sofiato et al., 2021a).

Desde 1990, a inclusão social tem sido a base das práticas educativas para alunos surdos, conforme apontam pesquisadores do Brasil (Lopes & Thoma, 2013; Pagni & Martins, 2023). Nesse contexto, surgem embates devido a diferenças conceituais e filosóficas entre grupos mais radicais sobre a inclusão e comunidades surdas que defendem, além da entrada dos alunos surdos na escola, a permanência e a qualidade das práticas educativas, valorizando as diferenças linguístico-culturais dos surdos e o ensino *em língua de sinais*⁷ (Lodi, 2013; Lopes & Thoma, 2013).

Por um lado, a educação de surdos é vista como parte da Educação Especial, necessitando de adaptações, mais voltada à lógica da acessibilidade estrutural, sobretudo na construção de espaços comuns de trânsito de pessoas com e sem deficiência. Pautas do que chamamos aqui de “inclusão mais radical”. Essa perspectiva é defendida por militantes da política inclusiva, que sustentam certa concepção de inclusão ao radicalizar a presença educativa de surdos e ouvintes em salas comuns, baseada nos princípios que regem a educação de pessoas com deficiência, utilizando a língua de sinais como meio, e não como fim para o ensino (Pagni & Martins, 2023). Por outro lado, a educação de surdos é considerada uma modalidade específica, marcada por diferenças linguísticas significativas (Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021), semelhante às pautas e às políticas educativas de populações indígenas, por exemplo. Nessa outra perspectiva, há posto o debate sobre as questões ontológicas que constituem as pessoas surdas, os aspectos de sua expressividade visual em, na e pela língua de sinais (Lodi, 2013; Lopes & Thoma, 2013; Pagni & Martins, 2023). Essa tem sido a vertente defendida pelas comunidades surdas no Brasil (Campello & Rezende, 2014).

Em Portugal, essas tensões também estão presentes. Há debates sobre a manutenção da presença de surdos em salas inclusivas com ouvintes, com o ensino regido na língua oral e, por vezes, mediado por intérpretes educacionais, ou sobre a organização de espaços educativos onde se agrupam pessoas surdas, oferecendo um ensino direto em língua de sinais (Sofiato et al., 2021b, 2024).

⁶ Os Estudos Surdos como campo de estudo e pesquisa adota a perspectiva socioantropológica e cultural da surdez, afirmando a diferença linguística e as questões identitárias da pessoa surda. No Brasil, esse campo se forja a partir de 1997 com a forte presença das investigações do Professor Carlos Skliar e dos Grupos de Estudos Surdos (GES), iniciado no Rio Grande do Sul, desdobrando-se para outras regiões do país, em articulação com outros pesquisadores.

⁷ O ensino em língua de sinais, diferentemente do ensino da ou para a língua de sinais, considera que as práticas educativas devem ser pensadas, organizadas e realizadas tendo a língua de sinais como língua de instrução e regência educativa.

Além das questões teórico-filosóficas, em ambos os países, a garantia de direitos pedagógicos que assegurem a presença da língua de sinais nos espaços educativos tem sido respaldada por um conjunto de dispositivos jurídicos que afirmam o direito de uso e expressividade das pessoas surdas em língua de sinais – no Brasil: Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005; Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010; Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015; Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021; em Portugal: Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março de 2018; Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008; Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018; Despacho n.º 7520/98 de 6 de maio de 1998; Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro de 1997; Lei n.º 21/2008, de 12 de maio de 2008; Resolução da Assembleia da República n.º 328/2021, de 17 de dezembro de 2021.

No contexto da política afirmativa de direito à educação pela língua de sinais, houve uma proliferação de iniciativas públicas voltadas para organizar sistemas educativos com programas bilíngues em escolas inclusivas para surdos. Essas ações, distintas das formas de operacionalização da inclusão de surdos defendidas por grupos mais radicais – que promovem a adequação das práticas educativas pela língua oral –, buscam uma organização escolar que melhor atenda às pessoas surdas por meio de práticas educativas em língua de sinais.

Algumas prefeituras municipais no Brasil, mesmo antes da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para incluir a modalidade bilíngue de surdos (Lei nº 14.191, 2021), já defendiam a perspectiva sociolinguística da educação *del/com* surdos (Bonfim & Martins, 2021; Lodi, 2013). Essa abordagem valoriza a necessidade de atenção ao desenvolvimento precoce dos surdos e à sua instrução educativa por meio da língua de sinais, adotando estratégias de ensino de segunda língua ou língua adicional para o ensino da língua portuguesa, viabilizando a participação das pessoas surdas na construção das políticas educativas (Bonfim & Martins, 2021; Soler & Martins, 2022). Movimentos semelhantes também são observados em Portugal.

Neste artigo, abordamos as realidades dos programas inclusivos bilíngues para estudantes surdos no Brasil e em Portugal. No contexto brasileiro, analisamos a experiência de uma Rede Municipal de Ensino (RME) do interior do estado de São Paulo, reconhecida por seu pioneirismo na implementação de escolas públicas inclusivas com programas bilíngues de ensino. Em Portugal, exploramos a organização de uma escola modelo de referência para a educação bilíngue inclusiva de surdos.

O estudo configura-se como uma análise qualitativa, de natureza documental e interpretativa, com recorte comparativo-contrastivo entre Brasil e Portugal. O *corpus* analítico é composto por: (i) dispositivos legais e normativos que regulam a educação bilíngue de estudantes surdos em ambos os países, com destaque para os marcos de reconhecimento das línguas de sinais e para as normativas que orientam a organização escolar e a composição das equipes profissionais; (ii) documentos orientadores e curriculares relacionados ao ensino em língua de sinais e ao ensino da língua portuguesa como segunda língua; e (iii) registros técnico-institucionais e produções acadêmicas que descrevem a operacionalização dos programas bilíngues em escolas inclusivas, incluindo relatórios e estudos sobre escolas-polo no Brasil e escolas de referência em Portugal.

A análise examina os aspectos positivos e os limites das estratégias adotadas pelas redes de ensino selecionadas, como a criação de *escolas-polo* para surdos e de *escolas de referência*, desta-

cando a relevância de uma gestão educativa orientada pelos princípios da diferença ontológica da vida surda, em articulação com as demandas educacionais que dela emergem. No encerramento do texto, em diálogo com os conceitos filosóficos assumidos ao longo da análise, ancorada nas filosofias da diferença, mobilizamos o conceito de *Surdotopia* (Gil, 2020) como chave interpretativa final. Essa noção é apresentada como uma lente analítica potente para responder às problematizações desenvolvidas no percurso do artigo, especialmente na defesa de espaços educativos afirmativos da vida surda sinalizante e na valorização de suas dimensões culturais e linguísticas.

2 DESCRIÇÃO DO CENÁRIO EDUCACIONAL DE PROGRAMAS BILÍNGUES INCLUSIVOS DE SURDOS NO BRASIL E EM PORTUGAL: CARACTERÍSTICAS, VANTAGENS E DESVANTAGENS

Neste tópico do texto, apresentamos alguns dos princípios norteadores e modos de organização dos sistemas educativos que têm aderido às “escolas-polo de surdos”, como são chamadas no Brasil, e às “escolas de referência de surdos”, como são denominadas em Portugal, em escolas inclusivas. Nosso objetivo aqui é destacar as pautas legais que possibilitaram a emergência desse tipo de prática discursiva, bem como os desafios que ainda ameaçam sua continuidade. Apontamos a necessidade de esses programas serem assegurados por políticas públicas educativas, especialmente para a manutenção das salas de instrução em língua, seja a Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou a Língua Gestual Portuguesa (LGP), sobretudo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Interessa-nos delinear as proximidades, os distanciamentos, as lutas comuns e as específicas entre os dois países aqui usados como referência empírico-analítica.

2.1 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM *ESCOLAS-POLO* BILÍNGUES NO BRASIL

Lacerda, Santos, Lodi et al. (2016) apontam que a organização de escolas-polo de ensino de surdos em escolas inclusivas no Brasil surge da necessidade de “estabelecer diálogo entre a política nacional de educação e a legislação que trata especificamente dos processos linguísticos dos alunos surdos” (p. 14), utilizando esses aportes como base fundamental para os processos de “ensino-aprendizagem escolares” (p. 14). A implementação de escolas-polo tem se mostrado uma iniciativa inovadora, mas com poucas experiências consolidadas no Brasil. As práticas escolares nesse modelo ainda ocorrem como projetos pontuais, marcados pela instabilidade decorrente das mudanças nas gestões públicas, já que ainda não se configuram como uma política efetiva.

A primeira experiência conhecida de agrupamento de alunos surdos em salas comuns de escolas inclusivas no Brasil, com a inserção de profissionais qualificados para seu ensino, ocorreu entre 2003 e 2007, na cidade de Piracicaba, interior do estado de São Paulo. Essa iniciativa foi fruto de uma pesquisa realizada com a colaboração e assessoria da professora e pesquisadora Cristina Bróglia Feitosa de Lacerda, em escolas da rede pública local.

Embora na época ainda não fosse utilizada a denominação “escolas-polo”, já se previa a seleção e a gestão de algumas unidades educativas para a implementação da proposta. Essa organização incluía a contratação de, pelo menos, dois agentes articuladores do ensino bilíngue: intérpretes de língua de sinais e *instrutores surdos* – adultos surdos sinalizantes que, além de acompanharem as salas comuns com o agrupamento de alunos surdos, docentes regentes e intérpretes educacionais, também realizavam oficinas de Libras no contraturno para as crianças

surdas. Havia ainda o incentivo à matrícula de alunos surdos em uma mesma escola e, sempre que possível, o agrupamento desses estudantes em uma mesma sala, favorecendo a interação linguística e social.

As medidas de agrupamento de estudantes surdos em determinadas unidades escolares, conforme analisam Lacerda, Santos, Lodi et al. (2016), inserem-se no contexto das políticas inclusivas como estratégias para assegurar a presença significativa de alunos surdos nas salas de aula, fortalecendo sua dimensão identitária e cultural. Essas medidas favorecem a interação mediada em Libras nos encontros entre surdos e ouvintes em diferentes espaços institucionais, como recreio, disciplinas compartilhadas e projetos comuns, sem comprometer as especificidades metodológicas do ensino de surdos, evitando a centralidade exclusiva de práticas orientadas pelas normas educativas dos ouvintes, como o ensino pautado na língua oral. Tal organização escolar converge com as reivindicações das comunidades surdas em defesa do ensino em Libras e de práticas pedagógicas que valorizem suas particularidades linguísticas e culturais.

A partir das experiências iniciais desenvolvidas em Piracicaba, uma nova assessoria educacional foi realizada, a partir de 2007, por Cristina Lacerda e sua equipe, inicialmente na RME de Campinas e, posteriormente, em São Carlos, incorporando aprendizados oriundos da experiência anterior (Lacerda, Santos, Lodi et al., 2016). Nesse contexto, destacamos como mudança central a adoção da instrução direta em Libras por docentes regentes, sem mediação de intérpretes educacionais, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, consolidando a figura do pedagogo bilíngue e a criação das *salas de língua de instrução em Libras*, com turmas multisseriadas conduzidas diretamente em Libras (Lacerda, Santos, & Martins, 2016).

Esse modelo, considerado mais adequado em comparação às experiências com salas mistas e interpretação, encontra respaldo no Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou a obrigatoriedade de professores bilíngues e a instrução em Libras nesses níveis de ensino. Em razão desse histórico e do caráter pioneiro da RME de Campinas na implementação de um programa inclusivo bilíngue de surdos, abrangendo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, essa rede foi selecionada como referência para as análises comparativas entre as políticas educativas do Brasil e de Portugal.

A RME de Campinas começou a usar o termo “Escolas-polo bilíngues inclusivas de surdos” para suas escolas comuns, organizadas com a seguinte composição física e equipe profissional: escolas-sede para o trabalho educacional de surdos, em Libras e Língua Portuguesa, com metodologias de segunda língua, com uma equipe composta por professores bilíngues (pedagogos e formados em Letras para o ensino de Libras como primeira língua e português como segunda ou língua adicional), tradutores e intérpretes educacionais e instrutores de Libras (priorizando, para esses cargos, profissionais surdos), além de uma gestão favorável a essa organização.

Em relatório publicizado na internet, sobre os serviços da Educação Especial e a organização da educação bilíngue de surdos da RME de Campinas, no ano de 2021, as coordenadoras pedagógicas Mariana Sotero e Eliana Cunha apontam que:

No que tange especificamente à educação de surdos, a partir do ano de 2007, o Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Campinas iniciou um trabalho diferenciado. Os seus dirigentes estabeleceram contato com pesquisadores da área da surdez, para o oferecimento de cursos de capacitação para os professores da rede. A partir dessa capacitação, uma pesquisadora

da Universidade Federal de São Carlos foi convidada a propor um Programa de Inclusão Bilíngue para o município, em função também de sua experiência no município de Piracicaba. O Programa de Inclusão Bilíngue teve início no município de Campinas, na rede pública de ensino, no ano de 2007. As escolas que aderiram a esse Programa eram denominadas *escolas pólo*. A implementação desse Programa no município justificou-se pela necessidade especial de sujeitos surdos terem o acesso a uma língua, a Libras, que seja compreensível para eles, pois o acesso à língua usada pela maioria ouvinte é o que os exclui dos processos sociais e de desenvolvimento. Outro fator que sustenta o surgimento e a necessidade de *escolas pólo* foi o estabelecimento de espaços bilíngues, onde a língua portuguesa e a língua de sinais sejam utilizadas por surdos (alunos) e ouvintes (Sotero & Cunha, 2021, p. 14, ênfases adicionadas).

Na continuidade da leitura do relatório, identificamos que a rede manteve as salas multisseriadas de surdos entre 2008 e 2013, abrangendo a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de 2013, ocorreu uma mudança significativa: as salas passaram a ser denominadas “Salas de instrução em Libras e Língua Portuguesa”, e o docente bilíngue passou a atuar em *co-docência* ou *docência compartilhada* com o regente em língua portuguesa, com o objetivo de desfazer a multisseriação e matricular os estudantes em turmas comuns, conforme o ano de escolaridade correspondente à idade. Embora a experiência em Piracicaba tenha evidenciado a relevância das salas multisseriadas para a qualidade do desenvolvimento de crianças surdas, a RME justificou a mudança com base no direito à matrícula por idade e na interação com ouvintes, alinhando-se a uma concepção mais radical da política inclusiva.

Contudo, pesquisas em outras redes de ensino do interior paulista (Lacerda, Santos, & Martins, 2016; Martins, 2020, 2023) indicam que a organização de salas mistas pode comprometer o ensino e a aprendizagem, dadas as diferenças metodológicas entre surdos e ouvintes. Nessas experiências, a co-docência tendia a funcionar, na prática, como salas pedagogicamente separadas no mesmo espaço, com o docente bilíngue organizando ações paralelas para preservar as especificidades linguísticas dos alunos surdos. Além disso, docentes apontaram limitações estruturais, como a disposição inadequada das carteiras, que dificultava a organização visual em semicírculo e o desenvolvimento de práticas em Libras, como dramatizações, em razão do número elevado de estudantes (Martins, 2020, 2023).

Ao discutir a relevância das salas multisseriadas de surdos na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, Almeida e Martins (2019) argumentam que, embora essa organização seja, em alguns municípios, interpretada como contraditória aos princípios da política inclusiva por promover o agrupamento de estudantes surdos, as pesquisas indicam que tal configuração pode favorecer uma inclusão mais ética e efetiva. Segundo as autoras, as salas multisseriadas contribuem de modo significativo para o desenvolvimento linguístico e para a constituição da subjetividade surda, ao garantir o acesso aos conteúdos escolares por meio da língua de sinais, evitando que os estudantes surdos permaneçam à margem de processos educativos que desconsideram suas especificidades linguísticas e culturais.

Ainda que a RME de Campinas tenha extinguido as salas multisseriadas, manteve a implementação de um programa bilíngue de surdos por meio de uma política pública própria, amplamente divulgada e consolidada no município, configurando-se como uma das redes do interior do estado de São Paulo com maior número de professores bilíngues e intérpretes edu-

cacionais efetivos. Apesar dessa ressalva, observa-se nas escolas-polo uma intensa circulação da Libras, favorecida pela concentração significativa de estudantes surdos em diferentes etapas da Educação Básica, incluindo a EJA. Sobre a política de educação de surdos de Campinas, Sotero e Cunha (2021, p. 15) apontam que se considera:

Escolas comuns polo bilíngues: Libras/ Língua Portuguesa de educação infantil (EI), ensino fundamental (EF) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), compostas por SURDOS e OUVINTES, que utiliza como língua de instrução no processo educativo dos surdos a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa e que concentra o número maior possível de surdos para que estes tenham pares e educadores competentes em Libras e que, ao mesmo tempo, convivam com ouvintes. - A organização dos serviços e recursos para educação bilíngue priorizará a concentração do maior número possível de surdos em uma mesma unidade educacional para que estes tenham pares e educadores competentes em Libras e que, ao mesmo tempo, convivam com ouvintes. (...) - A Libras considerada como língua natural dos surdos desenvolvida também em um período de extensão ao turno escolar, em espaço/tempo organizado em atividades de convivência e de múltiplas experiências entre todos os educandos surdos da unidade educacional, possibilitando que vivenciem suas especificidades linguísticas e socioculturais. - A presença do instrutor/professor surdo de Libras nas unidades educacionais que possuem estudantes com surdez matriculados.

Assim como em Campinas, ainda que com diferenças relativas à manutenção das salas multisseriadas de língua de instrução em Libras, orientadas por princípios ideológicos, os municípios de São Carlos e Guarulhos apresentam uma organização escolar e um planejamento curricular que valorizam pressupostos centrais da perspectiva social da surdez. Essas redes reconhecem a dimensão linguístico-cultural das pessoas surdas e mantêm as *salas de língua de instrução em Libras* na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, seguindo, com variações, o modelo inicialmente proposto em Campinas.

Nas três redes analisadas, observam-se adesões relevantes às diferenças linguísticas dos estudantes surdos, em contraste com modelos de inclusão mais radicalizados, nos quais a língua de sinais não é assumida como língua de instrução, restringindo-se, em alguns casos, à mediação por intérpretes da língua portuguesa para a Libras, o que compromete o acesso pleno aos conteúdos escolares.

Do ponto de vista estrutural, os programas bilíngues adotam professores bilíngues para a instrução em Libras, pedagogos nos anos iniciais, licenciados em Letras/Libras para o ensino de Libras como primeira e segunda língua e do português como segunda língua, além de tradutores e intérpretes de Libras, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, na EJA e em disciplinas específicas. Em algumas escolas, há ainda a atuação de instrutores de Libras, preferencialmente pessoas surdas, cuja presença, contudo, nem sempre é garantida, configurando um desafio persistente para as redes. Somam-se a essa organização a produção de materiais pedagógicos em Libras, oficinas em contraturno para ampliação do uso da língua, sobretudo para estudantes com aquisição tardia, e outras ações destacadas pelas coordenações das redes, especialmente na experiência de Campinas: Oferta do aprendizado da Libras para a comunidade escolar e famílias dos alunos com surdez que optaram pela Libras. - A Libras como componente curricular na matriz do 6º aos 9º anos do ensino fundamental ministrada por professor bilíngue, a ser implementada em todas as escolas polo. - A organização de experiências curriculares para o ensino da Libras a todos os educandos nas unidades educacionais da RMEC [Rede Municipal de Ensino de Campinas]. - Garantia de formação continuada para todos os profissionais - professor bilíngue, instrutor, intérprete, professor de EE [Educação Especial], professor de classe comum, bem como para todos os profissionais envolvidos nesta política. (Sotero & Cunha, 2021, p. 16)

Parece-nos que a organização de um programa bilíngue inclusivo de surdos, com a garantia de uma estrutura mínima, constitui a estratégia mais assertiva para redes municipais de ensino nas quais a oferta de escolas bilíngues específicas para surdos não se viabiliza, seja pelo baixo quantitativo de estudantes surdos, seja pela escassez de profissionais especializados. Nessas escolas, pressupõe-se que toda a equipe escolar – docentes, gestores e funcionários – faça uso da língua de sinais e disponha de condições físicas e humanas que considerem as especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas, o que ainda não é uma realidade.

É importante destacarmos que as experiências de programas bilíngues em redes municipais de ensino configuram iniciativas autônomas dos municípios e permanecem suscetíveis a mudanças decorrentes de alternâncias políticas e de diferentes compreensões sobre as prioridades no ensino de surdos. Essas escolhas oscilam entre perspectivas mais radicalizadas de inclusão em salas comuns e a organização de salas com *língua de instrução em Libras*, que promovem o agrupamento de estudantes surdos como forma de fortalecimento identitário, cultural e pedagógico.

Ainda assim, a apresentação dessa organização política do ensino de surdos mostra-se relevante, pois, mesmo diante do desejo das comunidades surdas pela implementação de escolas bilíngues específicas, a criação de escolas-polo inclusivas bilíngues tem se consolidado como alternativa viável, sobretudo em municípios menores e cidades do interior, para a efetivação de políticas educativas voltadas a esse público.

No Brasil, a incorporação da modalidade bilíngue à LDB renova as lutas históricas da comunidade surda. Para além do direito à expressividade em Libras, garantido pelo Decreto nº 5.626/2005, torna-se legalmente obrigatória a oferta de ensino em Libras, com a definição de serviços, práticas pedagógicas, avaliações e produção de materiais didáticos, bem como o debate sobre a organização de salas multisseriadas, quando necessário (Lei nº 14.191, 2021), à semelhança do que ocorre em contextos como a educação do campo e a educação indígena.

Por fim, novas frentes de debate educacional se abrem com a criação da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) no Ministério da Educação, com liderança surda e desvinculada da Diretoria de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, sinalizando a possibilidade de políticas mais equitativas e alinhadas às pautas historicamente defendidas pela comunidade surda.

2.2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS EM ESCOLAS DE REFERÊNCIA BILÍNGUES EM PORTUGAL

Embora existissem enquadramentos legais anteriores para alunos com necessidades educativas especiais, pode-se afirmar que somente após o reconhecimento legal da Língua Gestual Portuguesa (LGP) houve um foco maior no ensino bilíngue e na LGP como primeira língua das crianças surdas portuguesas. Com esse reconhecimento, em 1997, surgiu o Despacho n.º 7520/1998, de 6 de maio, que define as condições para a criação e o funcionamento das escolas públicas do ensino básico e secundário, além de estabelecer um enquadramento legal para a contratação de profissionais especializados.

No entanto, especialmente considerando a atualidade, é no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que a educação bilíngue para crianças e jovens surdos tem seu auge em Portugal.

Esse decreto implementou as *Escolas de Referência para a Educação Bilíngue de Alunos Surdos* (EREBAS). No artigo 18.º, menciona inequivocamente que a LGP é a primeira língua da criança, desde o pré-escolar até ao ensino secundário, e que a língua portuguesa é a segunda língua. Há também a possibilidade de introduzir uma terceira língua estrangeira escrita no ensino básico e secundário.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 prevê o ensino dos conteúdos escolares diretamente em LGP e estabelece que, apenas na ausência de docentes competentes em LGP no ensino básico e secundário, as aulas devem ser ministradas por professores ouvintes e traduzidas por intérpretes de LGP. Um “docente competente” refere-se a professores surdos ou ouvintes com formação específica para esse exercício. Esse Decreto antecipa um ideal, visando à existência de professores de cada disciplina fluentes em LGP.

Quanto ao intérprete de LGP, compete-lhe fazer a tradução da língua portuguesa oral para a LGP e da LGP para a língua oral nas atividades que, na escola, envolvam a comunicação entre surdos e ouvintes, bem como a tradução das aulas lecionadas por docentes ouvintes, reuniões, ações e projetos resultantes da dinâmica da comunidade educativa (Decreto-Lei n.º 3/2008, art. 23.º, n.º 18).

As equipes multidisciplinares das EREBAS para a aplicação das metodologias de ensino para alunos surdos contemplavam docentes de LGP, intérpretes de LGP, terapeutas da fala e docentes com especialização em Educação Especial, na área da surdez, competentes em LGP, com formação e experiência no ensino bilíngue de alunos surdos. Destacamos que, nas EREBAS, a maioria dos professores que ministram aulas de LGP e promovem a inserção cultural em LGP com crianças e adolescentes surdos são pessoas surdas. Contudo, devido à inconstitucionalidade da exclusividade da docência ser exercida apenas por surdos, a Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, corrigiu essa exigência, permitindo que professores ouvintes também possam lecionar LGP, desde que obtenham a habilitação exigida. Assim, embora existam unidades em que docentes ouvintes ensinam LGP e facilitam a inserção cultural e linguística de surdos nas questões comunitárias, a qualidade da interação das crianças surdas quando estão com educadores surdos merece destaque.

O Decreto-Lei n.º 3/2008 estabelece de forma clara o papel de cada membro da equipe e define os objetivos conjuntos para a efetivação da educação bilíngue de crianças e jovens surdos, tendo no centro da ação a aquisição e aprendizagem da LGP, bem como a difusão e aprendizagem da cultura das comunidades surdas, visando contribuir para a integração social das pessoas surdas. É sob a orientação do Decreto-Lei n.º 3/2008 que surgiu o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (Carmo et al., 2007), evidenciando o estatuto legalmente atribuído à LGP, e o Programa de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos (Santiago et al., 2011) – documentos fundamentais para as bases do ensino bilíngue para crianças surdas portuguesas.

Atualmente, encontra-se em vigor o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, que suscita várias preocupações por parte de profissionais cujas expectativas foram frustradas, sendo considerado uma regressão em relação ao agora revogado Decreto-Lei n.º 3/2008, tanto no impacto sobre o ensino de crianças e jovens surdos quanto nas implicações de longo prazo para as comunidades surdas portuguesas.

No Decreto-Lei n.º 54/2018, que renomeia as EREBAS para Escolas de Referência para a Educação Bilíngue (EREB), observa-se um evidente apagamento da pessoa/criança surda pela retirada da adjetivação “surda”. Nos moldes atuais, há ainda uma maior indefinição a respeito do papel da LGP no contexto escolar, um enfraquecimento no que se refere à promoção e à proteção da Cultura Surda⁸ e a ausência da exigência de que o docente de Educação Especial saiba comunicar-se em LGP com a criança surda – algo previsto no Decreto-Lei n.º 3/2008 e que desapareceu no Decreto-Lei n.º 54/2018.

Essas são apenas algumas diferenças que podem impactar de forma preocupante o bilinguismo de crianças surdas em Portugal, sobretudo quando as equipes que aplicaram o Decreto-Lei n.º 3/2008 se retirarem, correndo-se o risco de perda e desaparecimento dessas práticas pedagógicas.

Embora melhorias ao Decreto-Lei n.º 3/2008 possam ser realizadas, ainda há uma luta a ser travada para garantir a educação bilíngue inclusiva para crianças surdas em Portugal. Constituiu um avanço significativo a criação do grupo de recrutamento para docentes de LGP, com o Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março, que aprova as condições de acesso desses docentes ao concurso externo de seleção e recrutamento, à semelhança dos demais professores de outras disciplinas. No entanto, ainda se aguarda a regulamentação da Lei n.º 89/1999, de 5 de julho, que define as condições de acesso e exercício da atividade de intérprete de LGP.

Após vários esforços da Associação Nacional e Profissional da Interpretação – Língua Gestual (ANAPI-LG), a Petição n.º 609/XIII/4, de 15 de março de 2019, conduziu à Resolução da Assembleia da República n.º 328/2021, de 17 de dezembro, que defende que a Lei n.º 89/1999 deve ser revista e regulamentada, visando à valorização da profissão de intérprete de LGP. Por fim, apontamos que, desde 2021, o processo não teve desenvolvimentos até a data de produção deste artigo.

3 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE SURDOS EM UMA ANÁLISE CONTRASTIVA

Nesta seção final do artigo, analisamos as práticas educativas apresentadas à luz das políticas implementadas nas redes de ensino estudadas, com o objetivo de concluir a análise comparativa sobre como essas políticas se materializam nos contextos escolares, evidenciando convergências, divergências e desafios estruturais para a efetivação da escolarização bilíngue de estudantes surdos. Essa reflexão articula-se à perspectiva filosófica da diferença e ao conceito de *Surdotopia*. Além disso, mobilizamos a análise das práticas discursivas (Foucault, 1997) para problematizar as redes de saber e poder que configuram o espaço escolar e apontar possibilidades para outras práticas educativas.

⁸ O uso da letra maiúscula para designar “Cultura Surda”, “Comunidade Surda” e “Pessoa Surda” refere-se a adesão à perspectiva cultural e linguística trazida pelos movimentos surdos. Uma forma de reivindicação das pautas culturais dessa comunidade por essa marcação na escrita.

3.1 ENTRELAÇANDO AS DESCRIÇÕES ANALÍTICAS DAS *ESCOLAS-POLO E DE REFERÊNCIA* – CABE PENSÁ-LAS PELA *SURDOTOPIA*?

Antes de iniciarmos a análise, é importante explicitarmos que as reflexões desenvolvidas neste artigo estão ancoradas em recortes empíricos e temporais específicos. No caso brasileiro, o estudo toma como referência experiências situadas em redes municipais de ensino do interior do estado de São Paulo, particularmente São Carlos e Campinas, reconhecidas por apresentarem formas mais estruturadas de organização de programas inclusivos bilíngues para estudantes surdos. Tal recorte não tem a pretensão de generalizar a realidade da educação de surdos no Brasil, país marcado por ampla diversidade regional e por desigualdades significativas na implementação de políticas educativas. Ao contrário, reconhece-se que há contextos em que os desafios aqui discutidos se manifestam de forma ainda mais acentuada, tanto no Brasil quanto em Portugal, em razão de fragilidades institucionais, descontinuidades políticas e ausência de profissionais qualificados.

A escolha por analisar experiências consideradas mais consolidadas justifica-se pelo interesse em compreender, de modo crítico, os limites e as tensões que persistem mesmo em contextos tomados como referência, evidenciando que a efetivação da escolarização bilíngue de estudantes surdos permanece atravessada por disputas conceituais, políticas e estruturais, cujas expressões variam conforme a temporalidade, o território e os marcos normativos de cada país.

Em ambas as experiências mencionadas anteriormente, tanto no Brasil quanto em Portugal, podemos observar que as práticas educativas com propostas bilíngues de ensino para surdos, em língua de sinais, ainda são recentes. As leis que as regem se situam em uma temporalidade próxima nos dois países: após 1990, um amplo debate sobre a inclusão e os direitos das pessoas com deficiência impulsionou, em ambos os contextos, a formulação de leis que passaram a reconhecer direitos desse grupo, incluindo as pessoas surdas.

No entanto, nos dois países em questão, somente a partir dos anos 2000 – especificamente 2002/2005 no Brasil e 2008 em Portugal – é que os dispositivos legais começaram a delinear práticas educativas com maior ênfase na língua de sinais e a apontar uma nova discursividade operante: falar em ensino bilíngue e em língua de sinais nas escolas comuns inclusivas, prevendo uma equipe de profissionais especializados para essa função.

Pela descrição, vemos que, em Portugal, como há diretrizes de âmbito nacional, dada a pequena extensão desse país em relação ao Brasil, a inserção da LGP como direito curricular – quer dizer, como uma língua que deve ser ensinada na Educação Básica, nas escolas de referência de surdos – é mais homogênea. Talvez isso tenha facilitado a inserção de professores surdos para lecionar essa disciplina. Já no Brasil, não há uma lei nacional, em âmbito federal, que oficialize o ensino de Libras como disciplina curricular obrigatória na Educação Básica. Existem adesões a esse ensino por iniciativa local, por vezes com leis municipais, em algumas redes que aderiram ao programa bilíngue com escolas-polo.

É notório mencionarmos que, em ambos os países, a educação de surdos esteve – e, de certo modo, ainda está – muito ligada aos métodos tradicionais da área da Educação Especial, tendo perdido algumas das perspectivas históricas francesas mencionadas na introdução. Em Portugal, isso é evidente na presença de terapeutas da fala e educadores especiais como parte da equipe das escolas de referência bilíngue para surdos. Já nas escolas-polo, no Brasil, não há con-

tratação de fonoaudiólogos ou terapeutas da fala, e a atuação dos educadores especiais é menor. Isso se deve à presença de uma equipe que direciona o ensino na língua de sinais, minimizando problemas pedagógicos. Além disso, há uma clara separação entre as atividades pedagógicas, que são função da escola, e as atividades clínico-terapêuticas, que devem ser complementares e realizadas em outro espaço institucional que não o escolar.

Não obstante, essa estrutura, seja das *escolas-polo ou de referência*, tem gerado conflitos entre aqueles que defendem uma *abordagem inclusivista mais radical* e os *movimentos surdos*, que reivindicam a inclusão de outras formas, por meio de práticas educativas e políticas de ensino baseadas nas estruturas educacionais concebidas para comunidades de línguas minoritárias – em certo retorno às perspectivas educacionais centradas nos sujeitos surdos (Gil, 2020). As demandas dessas comunidades visam, principalmente, a uma nova concepção do “fazer a inclusão”, pela criação de espaços educativos favoráveis, portanto equitativos para surdos, como salas de aula específicas para esse público, capazes de atender às necessidades metodológicas impostas por uma língua gestuovisual, sem que isso receba qualificativos “pejorativos” de espaços segregatórios.

Em diálogo com as pautas surdas, Gil (2020) desenvolveu, em sua tese de Doutorado, o conceito de *Deaftopia*, aqui denominado “*Surdotopia*”, alinhado à perspectiva de dar primazia às línguas de sinais e aos aspectos Culturais Surdos, criando, assim, espaços de enlace humano. A *Surdotopia* é concebida a partir da ideia de serem elas “comunidades criadas por pessoas que escolheram voluntariamente reunir-se no mesmo espaço, porque partilhavam valores e um mesmo sentimento de viverem em uma sociedade melhor do que aquela em que viviam” (Souza et al., 2022, p. 806). Quando o enfoque nas escolas-polo ou de referência for a instrução em língua de sinais para toda a comunidade escolar e existir um espaço de produção e disseminação das práticas culturais produzidas por surdos, cumprir-se-á o dever da educação bilíngue na perspectiva da *Surdotopia*.

Para nossas considerações finais, neste artigo, propomos encerrá-lo com uma análise articulada entre a organização encontrada nas *escolas-polo e de referência*, no Brasil e em Portugal, observadas pelo conceito de *Surdotopia*. Propomos esse diálogo de fechamento, tomando a longa citação a seguir como ponto de partida analítico para pensarmos as tensões presentes na produção de espaços de convivência de surdos em escolas inclusivas. Sobre a convivência de surdos com ouvintes, quando não há respeito às diferenças culturais entre eles, John Jacobus Flournoy (1808-1879) descreveu as angústias desse *estar-perto* sem o *estar-com* ou o *estar-entre*. Ficou conhecido por sua proposta visionária de criar um Estado exclusivo para surdos, uma ideia que acreditava poder proporcionar um ambiente em que as pessoas surdas pudessem viver sem as barreiras impostas por uma sociedade predominantemente ouvinte (Souza et al., 2022). A seguir, apontamos algumas de suas justificativas:

Flournoy considerava ser sofrida demais a convivência com pedagogos e médicos ouvintes, na insistência de que falassem, se comportassem como ouvintes, além de, socialmente, não haver equidade entre cidadãos surdos e ouvintes, não sendo os surdos considerados cidadãos plenos. Essa avaliação levou-o a, em 1855, reivindicar ao governo que criasse um estado exclusivamente para os cidadãos surdos; um lugar onde o destino dos surdos poderia ser construído por eles mesmos, uma comunidade própria, onde pudessem ter soberania sem qualquer ingerência dos políticos ou de educadores ouvintes (BERNARD, 2016). Considerava que a cidadania para os surdos só poderia ser alcançada com a equidade de estatuto entre as duas línguas e culturas. Para neutralizar os protestos dos surdos, foram utilizadas estratégias como abafar todo debate e

evitar todos os encontros em que o assunto pudesse ser discutido. A proposta de Flournoy foi colocada em xeque por vários líderes surdos, dentre eles, o surdo Edmund Booth (1810-1905), que argumentava que, nesse território surdo, se existisse, também poderiam nascer e crescer crianças ouvintes de casais surdos, e se tornaria uma comunidade como outra qualquer; além disso, aumentaria a probabilidade do nascimento de um número maior de surdos devido a hereditariedade, possibilidade a que se opunham ferrenhamente os eugenistas da época (...). (Souza et al., 2022, p. 802)

Não cabe, neste artigo, a discussão sobre o “Estado exclusivo de surdos” proposto por Flournoy, mas sim a constante petição de surdos para que as instituições sociais que produzem políticas públicas repensem, com eles, o que seria um lugar de conforto, por exemplo, na educação. O claro incômodo manifestado por defensores mais radicais da política inclusiva de surdos, sem negociação com a representatividade surda acadêmica, quanto aos modos e aos espaços de educação de surdos, está exatamente na perspectiva de pensar espaços físicos de “agrupamento” de surdos como espaços de exclusão, e não de identificação, reconhecimento e acolhimento cultural. A perspectiva temida e recorrente é a de que escolas ou salas de aula de surdos, em escolas inclusivas, criem espaços de segregação e “guetos culturais”.

Ressaltamos que essa reivindicação surda não é nova, como Souza et al. (2022) apontam ao resgatar a história das comunidades surdas na França do século XIX. A existência de espaços surdos, como escolas e associações inseridas em sociedades majoritariamente ouvintes, por exemplo, não resultou em isolamento da comunidade surda, mas sim em maiores ligações e intercâmbios com a maioria ouvinte (Gil, 2020).

Novamente ponderamos que tais reivindicações retornam no âmbito da educação quando pesquisas sobre a “política inclusiva bilíngue de surdos” (Lacerda, Santos, Lodi et al., 2016; Lodi, 2013; Martins, 2020, 2023), ao se organizarem em escolas comuns, apontam indicativos claros das vantagens educacionais que o encontro surdo–surdo em salas de aula comuns pode promover, no que tange à identificação por meio de modos de vida partilhados e às perspectivas metodológicas de ensino mais diretivas em sua língua matriz, a língua de sinais.

No entanto, há a constante ameaça de restrição dessa vivência, com o cerceamento e o fechamento de salas com língua de instrução em Libras, devido à ideologia de que não se faz inclusão com a divisão de espaços comuns de aprendizagem entre surdos e ouvintes. Isso ocorre mesmo diante de variadas argumentações apresentadas por representantes da comunidade científica surda (Campello & Rezende, 2014). O rebate é sempre o mesmo: que a melhor forma de fazer inclusão é pela comunhão de espaços físicos, independentemente da comunhão linguística, ou seja, sem considerar a necessidade de criar propostas para desfazer as barreiras simbólicas que a falta de interação entre surdos e ouvintes produz, o que, conseqüentemente, resulta em um fosso no acesso dos surdos ao conhecimento escolar.

Para fechar, trazemos estas indagações: Quando definimos que a partilha de espaço comum é mais vantajosa do que a promoção de uma aprendizagem equitativa para surdos e ouvintes, ainda que, para isso, temporariamente, no processo de ensino, se restrinjam o modo, o espaço e o tempo favoráveis às singularidades de corpos surdos? Defendemos que a *Surdotopia* (a proteção de salas equitativas de ensino de surdos, com conforto identificatório favorável à sua aprendizagem e em língua de sinais) é uma perspectiva interessante para a defesa da educação

que os surdos almejam – sendo a oferta desses espaços a chave de leitura para uma inclusão justa, em que os ouvintes também poderão aprender em língua de sinais.

Nesse sentido, a inclusão com respeito à identificação cultural de alunos surdos, para um ensino equitativo, pode ser pensada pela articulação entre *Surdotopia* e a heterotopia em Michel Foucault. O conceito de heterotopia, desenvolvido por Foucault (2001), refere-se a espaços que se constituem como *outros* em relação à ordem cotidiana, operando em tensão com as normas sociais dominantes. As heterotopias não estão fora da sociedade, mas a refletem e a questionam, ao evidenciar normas que produzem hierarquizações e desfavorecem determinados corpos.

À luz desse referencial, encerramos este artigo afirmando o desejo de produção de espaços escolares outros, compreendidos não apenas como instituições separadas – ainda que defendidas por parte da comunidade surda –, mas como modos outros de ensinar e aprender com estudantes surdos, passíveis de se materializar no interior da escola comum inclusiva, por meio de organizações pedagógicas diferenciadas, como outros tempos, salas multisseriadas e dinâmicas de funcionamento distintas do padrão ouvinte. Nessa perspectiva, a inclusão *Surdo-heterotópica* desloca a lógica homogeneizadora da inclusão tradicional e valoriza as diferenças entre corpos surdos e ouvintes e seus modos de aprendizagem, tomando a diferença como princípio organizador dos espaços pedagógicos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, J. C. de., & Martins, V. R. O. (2019). Heterotopia pedagógica como lugar de aparição das singularidades surdas na educação. *ETD - Educação Temática Digital*, 21(3), 695-717. <https://doi.org/10.20396/etd.v21i3.8652122>
- Bonfim, T. C., & Martins, V. R. O. (2021). Interpretação educacional e as políticas inclusivas e bilíngues: contra-ações educativas de/com surdos. *Educação em Questão*, 59(61), 1-24. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n61ID25905>
- Campello, A. R., & Rezende, P. L. F. (2014). Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. *Educar em Revista*, 30(2), 71-92. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>
- Carmo, H., Martins, M., Morgado, M., & Estanqueiro, P. (2007). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa Educação Pré-Escolar e Ensino Básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programacurricularlgportuguesa.pdf>
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro de 2008. (2008). Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/3-2008-386871>
- Decreto-Lei n.º 16/2018, de 7 de março de 2018. (2018). Cria o grupo de recrutamento da Língua Gestual Portuguesa e aprova as condições de acesso dos docentes da Língua Gestual Portuguesa ao concurso externo de seleção e recrutamento do pessoal docente. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/16-2018-114825662>

- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho de 2018.* (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Despacho n.º 7520/98 de 6 de maio de 1998.* (1998). Ministério da Educação - Secretário de Estado da Educação e Inovação. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/7520-1998-3149475>
- Foucault, M. (1997). *A arqueologia do saber*. Forense Universitária.
- Foucault, M. (2001). Outros espaços. In D. Defert, & F. Ewald (Orgs.), *Dits et écrits II: 1976-1988* (pp. 558-566). Gallimard.
- Gil, C. (2020). *Deaftopia: Utopian Representation and Community Dreams by the Deaf* [Tese de Doutorado, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório UCP. <http://hdl.handle.net/10400.14/32141>
- Lacerda, C. B. F. de, Santos, L. F. dos, Lodi, A. C. B., & Gurgel, T. M. do A. (2016). Educação inclusiva bilíngue para alunos surdos: pesquisa e ação em uma rede pública de ensino. In C. B. F. de Lacerda, L. F. dos Santos, & V. R. O. Martins (Orgs.), *Escola e Diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos* (1ª ed., pp. 13-28). EdUFSCar.
- Lacerda, C. B. F. de, Santos, L. F. dos, & Martins, V. R. O. (2016). *Escola e diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos*. EdUFSCar.
- Lei Constitucional n.º 1/97, de 20 de setembro de 1997.* (1997). Quarta revisão institucional. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei-constitucional/1-1997-653562>
- Lei n.º 21/2008, de 12 de maio de 2008.* (2008). Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/21-2008-249230>
- Lei n.º 89/99, de 5 de julho de 1999.* (1999). Define as condições de acesso e exercício da actividade de intérprete de língua gestual. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/89-1999-373656>
- Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.* (2002). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm
- Lei nº 12.319, de 1 de setembro de 2010.* (2010). Regulamenta a profissão de tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.* (2021). Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>
- Lodi, A. C. B. (2013). Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 49-63. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>
- Lopes, M. C., & Thoma, A. da S. (2013). Subjectivation, normalisation et constitution de l'éthos sourd: politiques publiques et paradoxes contemporains. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 64(4), 105-116. <https://doi.org/10.3917/nras.064.0105>
- Martins, V. R. O. (2020). *Reflexões sobre a educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas nos anos iniciais do ensino fundamental*. Relatório final de pesquisa enviado à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) com processo nº 2018/08930-0. FAPESP.

- Martins, V. R. O. (2023). *Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: educação bilíngue de surdos em escolas inclusivas*. Relatório parcial 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).
- Pagni, P. A., & Martins, V. R. O. (2023). Corpo, clínica e educação inclusiva: da clinicalização à visibilização da deficiência. *Revista Educação Unisinos*, 27, 1-20. <https://doi.org/10.4013/edu.2023.271.36>
- Petição n.º 609/XIII/4 de 15 de março de 2019*. Assunto: Solicitam a regulamentação da Profissão de Intérprete de Língua Gestual Portuguesa. <https://tinyurl.com/22decy2n>
- Resolução da Assembleia da República n.º 328/2021, de 17 de dezembro de 2021*. (2021). Recomenda ao Governo a valorização e regulamentação da profissão de intérprete de língua gestual portuguesa. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-assembleia-republica/328-2021-176075684>
- Santiago, A., Almeida, D., Antunes, P., & Gaspar, R. (2011). *Programa de Português L2 para Alunos Surdos. Ensinos Básico e Secundário*. Ministério da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_portugueslingua2_1_.pdf
- Sofiato, C. G., Carvalho, P. V. de, & Coelho, O. (2021a). A educação de surdos no Brasil no século XIX e o legado de países europeus. *Revista Educação em Questão*, 59(59), 1-25. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2021v59n59ID23212>
- Sofiato, C. G., Carvalho, P. V. de, & Coelho, O. (2021b). Experiências de educação bilíngue para surdos: entrelaçamentos entre Brasil e Portugal. In R. A. F. da Silva, & M. Hollosi (Orgs.), *Educação de surdos, linguagens e experiência* (1ª ed., pp. 69-104). Navegando. <https://doi.org/10.29388/978-65-86678-60-4-0>
- Sofiato, C. G., Coelho, O., & Carvalho, P. V. de. (2024). Deaf education in Portugal and Brazil in the nineteenth century: similarities and differences. *Deafness & Education International*, 26(3), 280-298. <https://doi.org/10.1080/14643154.2023.2300870>
- Soler, P. S., & Martins, V. R. de O. (2022). Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. *Revista Educação Especial*, 35, 1-21. <https://doi.org/10.5902/1984686X64603>
- Sotero, M. C., & Cunha, E. B. J. (2021). *Princípios e fundamentos da política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino de Campinas (RMEC)*. <https://educa.campinas.sp.gov.br/sites/educa.campinas.sp.gov.br/files/2021-11/Princ%C3%AAdpios%20e%20Fundamentos%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Especial.pdf>
- Souza, R. M. de, Brito, F. B. de, & Gil, C. (2022). Projeto de uma colônia agrícola de surdos: uma Surdotopia no século XIX francês?. *ETD - Educação Temática Digital*, 24(4), 795-810. <https://doi.org/10.20396/etd.v24i4.8669147>

Disponibilidade de dados

Não se aplica.

Editoras responsáveis

Aline Maira da Silva (Editora-chefe)

Patrícia Graff (Editora associada)

Recebido em: 07/01/2025

Reformulado em: 18/12/2025

Aprovado em: 20/12/2025