

HISTÓRIA, DISPUTAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: uma revisão necessária

Teresa Cristina Leança Soares Alves¹

RESUMO

O presente estudo analisa a constituição histórica, política e pedagógica da educação de surdos, com ênfase nas disputas em torno das abordagens educacionais que marcaram esse campo e nas lutas sociais que culminaram no reconhecimento da Libras e da educação bilíngue de surdos no Brasil. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida a partir de uma revisão de literatura, que mobilizou produções acadêmicas, documentos legais e registros históricos nacionais e internacionais. A análise evidencia que a educação de surdos foi historicamente atravessada por concepções medicalizantes e normalizadoras, especialmente com o predomínio do oralismo, em detrimento das experiências linguísticas e culturais da comunidade surda. Os resultados indicam que, embora haja conquistas legais importantes, persistem desafios na efetivação de práticas pedagógicas bilíngues na escola pública, sobretudo no que se refere à formação docente e ao reconhecimento dos surdos como sujeitos de direitos linguísticos e culturais.

Palavras-chave: Educação de surdos. Educação bilíngue. Libras. Políticas educacionais. Educação pública.

HISTORY, DISPUTES, AND POLICIES OF DEAF EDUCATION IN BRAZIL: A necessary review

ABSTRACT

The present study analyzes the historical, political and pedagogical constitution of deaf education, with emphasis on the disputes around the educational approaches that marked this field and the social struggles that culminated in the recognition of Libras and bilingual education for the deaf in Brazil. To this end, a qualitative research was developed, developed from a literature review, which mobilized academic productions, legal documents and national and international historical records. The analysis shows that the education of the deaf has historically been crossed by medicalizing and normalizing conceptions, especially with the predominance of oralism, to the detriment of the linguistic and cultural experiences of the deaf community. The results indicate that, although there are important legal achievements, challenges persist in the implementation of bilingual pedagogical practices in public schools, especially with regard to teacher training and the recognition of the deaf as subjects of linguistic and cultural rights.

¹ Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) – Brasil; Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0607-7968>. E-mail: teresa.leanca@ufscar.br.

Keywords: Deaf education. Bilingual education. Brazilian Sign Language (Libras). Educational policies. Public education.

HISTORIA, DISPUTAS Y POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN DE SORDOS EN BRASIL: Una revisión necesaria

RESUMEN

El presente estudio analiza la constitución histórica, política y pedagógica de la educación para sordos, con énfasis en las disputas en torno a los enfoques educativos que caracterizaron este campo y las luchas sociales que culminaron en el reconocimiento de los Libras y la educación bilingüe para sordos en Brasil. Con este fin, se desarrolló una investigación cualitativa, desarrollada a partir de una revisión bibliográfica, que movilizó producciones académicas, documentos legales y registros históricos nacionales e internacionales. El análisis muestra que la educación de los sordos ha estado históricamente cruzada por la medicalización y normalización de concepciones, especialmente con la predominancia del oralismo, en detrimento de las experiencias lingüísticas y culturales de la comunidad sorda. Los resultados indican que, aunque existen importantes avances legales, persisten desafíos en la implementación de prácticas pedagógicas bilingües en las escuelas públicas, especialmente en lo que respecta a la formación docente y al reconocimiento de las personas sordas como sujetos de derechos lingüísticos y culturales.

Palabras clave: Educación para sordos. Educación bilingüe. Libras. Políticas educativas. Educación pública.

INTRODUÇÃO

A educação pública brasileira tem sido atravessada, nas últimas décadas, por intensos debates em torno do direito à diferença, da justiça social e da garantia de condições equitativas de escolarização para grupos historicamente marginalizados. No campo da educação de surdos, essas discussões ganharam centralidade a partir do reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e, mais recentemente, da institucionalização da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade própria, desvinculada da Educação Especial, por meio da Lei n. 14.191 (Brasil, 2021). Esse marco normativo altera a organização das políticas educacionais ao estabelecer a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa, preferencialmente na modalidade escrita, como segunda língua, reafirmando os direitos linguísticos da população surda. Tal diretriz encontra respaldo na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional, conforme o Decreto n. 6.949 (Brasil, 2009), especialmente em seu

artigo 24. Nesse enquadramento jurídico, as Escolas Bilíngues de Surdos afirmam-se como formas legítimas de organização escolar, voltadas à garantia do direito linguístico e à valorização da identidade cultural da comunidade surda. Segundo Rezende-Curione (2022), a implementação da Educação Bilíngue de Surdos demanda a estruturação de contextos escolares específicos que assegurem condições efetivas de acesso à língua de instrução e à participação educacional.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a constituição histórica, política e pedagógica da educação de surdos, com ênfase nas abordagens educacionais que marcaram esse percurso – Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo – e nas lutas sociais que culminaram no reconhecimento da Libras e na defesa de uma educação pública bilíngue. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, desenvolvido a partir de uma revisão de literatura, realizada no âmbito de uma pesquisa de doutorado, que mobilizou produções acadêmicas, documentos legais, registros históricos e contribuições de pesquisadores e lideranças do movimento surdo, nacionais e internacionais. A revisão permitiu compreender a educação de surdos como um campo em permanente tensão entre perspectivas medicalizantes, pedagógicas e socioculturais, revelando continuidades, rupturas e reconfigurações ao longo do tempo.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura de natureza qualitativa, com abordagem analítico-interpretativa. O levantamento bibliográfico foi realizado a partir de bases de dados acadêmicas nacionais e internacionais, bem como de documentos legais e produções institucionais relevantes para o campo da educação de surdos. Foram adotados como critérios de inclusão: (i) trabalhos que abordam historicamente as práticas educacionais voltadas à população surda; (ii) estudos que discutem políticas públicas e marcos legais; e (iii) produções que analisam as abordagens oralista, comunicacional e bilíngue. A análise do material seguiu procedimentos de leitura exploratória, seletiva e interpretativa, buscando identificar categorias temáticas recorrentes, tensões conceituais e continuidades históricas. Tal percurso permitiu construir uma compreensão articulada entre os diferentes eixos que estruturam o campo investigado.

A partir desse delineamento, o desenvolvimento do artigo busca articular, de maneira integrada, os objetivos propostos, a discussão teórica e os resultados da análise bibliográfica. Assim, a revisão histórica não se limita à descrição de fatos, mas

é mobilizada como base interpretativa para compreender as disputas epistemológicas e políticas que sustentam as diferentes abordagens educacionais. Os resultados, por sua vez, emergem da análise crítica dessas produções, evidenciando permanências, rupturas e desafios contemporâneos no campo da educação de surdos.

O artigo organiza-se em duas seções centrais, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, apresenta-se uma retrospectiva histórica da educação de surdos, situando as concepções predominantes desde a Antiguidade até os desdobramentos do Congresso de Milão de 1880 e seus impactos duradouros nas práticas educacionais. Na segunda seção, discute-se a educação de surdos no campo educacional brasileiro, abordando a criação e o papel do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), as disputas metodológicas, a emergência do movimento político surdo e os avanços legais e institucionais que sustentam a defesa da educação bilíngue na escola pública. Por fim, nas considerações finais, são sistematizadas as principais reflexões decorrentes da análise, apontando desafios e perspectivas para a consolidação de políticas educacionais comprometidas com os direitos linguísticos e culturais da comunidade surda.

Apesar dos avanços normativos e das disputas históricas já amplamente documentadas, observa-se que a produção acadêmica na área ainda carece de sistematizações analíticas que articulem, de forma integrada, os processos históricos, os embates político-educacionais e seus desdobramentos nas políticas públicas contemporâneas. Nesse sentido, o problema de pesquisa que orienta este estudo pode ser assim formulado: de que modo as disputas históricas em torno das abordagens educacionais para surdos influenciaram a configuração das políticas públicas e das práticas pedagógicas no contexto brasileiro? Ao enfrentar essa questão, busca-se compreender não apenas a evolução histórica do campo, mas também as tensões que ainda atravessam a efetivação da educação bilíngue de surdos.

RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A análise desenvolvida neste estudo fundamenta-se em uma perspectiva crítica da educação, que compreende os processos educacionais como historicamente situados e atravessados por relações de poder, disputas simbólicas e construções sociais da diferença. No campo da educação de surdos, essa abordagem permite problematizar concepções normalizadoras e medicalizantes, ao mesmo tempo em que

valoriza perspectivas socioculturais e linguísticas que reconhecem a surdez como diferença, e não como déficit. Tal posicionamento teórico orienta a leitura das fontes mobilizadas, possibilitando interpretar os movimentos históricos não apenas como sucessão de eventos, mas como expressão de conflitos epistemológicos e políticos.

Para se falar da educação de surdos, é preciso voltar no tempo e considerar como o surdo tem sido visto e educado através da História. Na Antiguidade, os ouvintes consideravam que os surdos não eram seres humanos competentes, pois Aristóteles defendia que, sem pensamento, não era possível desenvolver a linguagem e, dessa forma, não se desenvolveria a fala. Para ele, o surdo não tinha possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais, uma visão que perdurou por vários séculos e que acarretou o trabalho de “recuperação” dos surdos-mudos – termo usado na época –, visando à necessidade de se propiciar a fala. É preciso entender, considerando o contexto social, histórico, político e cultural da época, que o filósofo considerava o surdo “um ser sem alma”, por ser desprovido de audição e fala. Os romanos e a Igreja Católica assimilaram os pensamentos aristotélicos, negando ao cidadão surdo todos os direitos sociais. Os romanos privavam os surdos dos seus direitos legais por não saberem falar: eles não podiam fazer testamentos, precisavam de alguém que falasse para realizar os seus negócios, foram considerados incapazes de gerenciar os seus atos e confundidos com deficientes mentais. A Igreja católica acreditava que suas almas não eram consideradas imortais, porque eles não podiam proferir os sacramentos (Moura, 2000; Strobel, 2009). Na Idade Moderna, surgem novas descobertas: o estudioso, pesquisador e médico italiano Girolamo Cardano (1501-1576), por ter um filho surdo, passou a se interessar pelo estudo do ouvido, do cérebro, e afirmou que os surdos poderiam aprender a ler e a escrever sem a fala. O verdadeiro início da educação de surdos surgiu com Ponce de León (1520-1584), monge beneditino que viveu no Monastério Beneditino em San Salvador, na Espanha, considerado o primeiro professor de surdos na história; seu trabalho serviu de base para outros educadores de surdos (Moura, 2000; Silva, 2006). A maior parte da sua vida foi dedicada a educar surdos que eram filhos de nobres, que as famílias entregavam para essa educação, a fim de poder receber o título e a herança, e não colocar em risco a herança da família se não aprendessem a falar.

De acordo com Moura (2000, p. 16):

Vê-se, portanto, que esta perda de direitos pesava mais do que as implicações religiosas ou filosóficas no desenvolvimento de técnicas para a

oralização do Surdo. A força do poder financeiro e dos títulos é que pode ser considerada como um dos primeiros impulsionadores do oralismo que, de alguma forma, começava a se implantar neste momento e que se estende até os nossos dias.

Em 1775, na França, o abade Charles-Michel de l'Épée fundou a primeira escola pública para surdos em Paris, a primeira escola a obter apoio público. Ele defendeu o direito à educação, que deveria ser pública e gratuita. Nessa época, a educação de surdos tinha os mesmos objetivos que a educação dos ouvintes. Suas obras tornaram-se disponíveis em muitas línguas. Ele formou diversos professores, inclusive professores surdos, para as crianças surdas. Todos dominavam a língua de sinais no processo pedagógico. Em sua escola, após cinco ou seis anos de formação, os surdos dominavam a Língua de Sinais Francesa e o francês escrito, assim como as outras matérias, a saber:

A divulgação dos trabalhos do abade l'Épée e a adoção de seu método pedagógico em muitas escolas públicas, geralmente com a coordenação direta de ex-alunos da Escola Pública para Surdos em Paris, permitiram que os surdos, não só da França, mas também em países como Rússia, Escandinávia, Itália e Estados Unidos, a possibilidade de destacarem-se e ocuparem cargos importantes na sociedade de seu tempo (Silva, 2006, p. 24).

L'Épée reconheceu a existência da Língua de Sinais, seu desenvolvimento e a percepção de que ela servia como base comunicativa essencial entre surdos; introduziu os sinais como elemento prioritário; aboliu a ideia de que para adquirir conhecimento era necessário falar; criticava o ensino da fala e o uso isolado do alfabeto digital; criou os sinais metódicos baseados na combinação da Língua de Sinais e na estrutura da língua oral francesa (Silva, 2006).

A criação de duas escolas para as pessoas surdas foi um marco importante do contexto educacional dos surdos nos últimos quatro séculos, apesar de ter sido polêmica. A escola alemã adotava o método oral, com o seu representante, o pastor alemão Samuel Heineken, e a escola francesa, o método combinado, que utilizava tanto sinais como o treinamento em língua oral, com o abade francês Charles-Michel de l'Épée. Ambos defendiam suas ideias (Rocha, 2008).

Em âmbito mundial, no Congresso de Milão de 1880, na Itália, foi discutida a forma ideal pela qual os surdos seriam instruídos. No momento da deliberação, não se contou com a participação nem com a opinião da minoria interessada – os surdos. Como resultado, um grupo de ouvintes fez pressão política e o oralismo saiu

vitorioso.

Com a proibição do uso da Língua de Sinais, os surdos foram sendo excluídos no processo educativo e transformados em deficientes, passando a depender das habilidades dos instrumentos do médico para curar, na perspectiva dos ouvintes, a audição. Mesmo no momento da atual revolução, o uso da Língua de Sinais continuou proibido por vários anos.

Mas existe o outro lado da discussão. Se o ensino da fala é árduo e ocupa dezenas de horas por semana, suas vantagens não seriam contrabalançadas por aquelas milhares de horas retiradas da educação geral? O resultado não acabaria sendo um analfabeto funcional que, na melhor das hipóteses, disporia de uma pobre imitação da fala? O que é “melhor”, integração ou educação? Seria possível ter os dois, combinando a fala e a língua de sinais? Ou qualquer tentativa de uma combinação assim faria emergir não o melhor, mas o pior de ambos os mundos? (Sacks, 2007, p. 39).

Edward Gallaudet, que viajou extensivamente pela Europa no final da década de 1860 e visitou escolas de surdos em 14 países, foi ponderado ao votar no Congresso. Ele descobriu que a maioria dessas escolas usava tanto a língua de sinais como a fala, e que aquelas que empregavam a Língua de Sinais tinham resultados tão bons quanto as escolas orais no quesito da articulação da fala, mas obtinham resultados melhores na educação geral. Nesse sentido, a base da instrução primária deveria ser por meio da Língua de Sinais, e não a articulação de ambas, como aconteceu na História (Sacks, 2007).

O trabalho educativo realizado na França – com a formação dos professores surdos, que se expandiam em número e se organizavam política e socialmente – foi desvalorizado em prol de uma visão terapêutica da surdez. Infelizmente, nesse momento histórico, os surdos passaram a ser excluídos da escola, do mundo do trabalho e foram obrigados a se submeter às determinações da Medicina, com a expectativa de solucionar as questões relativas à surdez, ou seja, transformar o surdo em ouvinte pela cura de seu déficit biológico, como diz neste estudo:

Diante da concepção medicalizada da surdez, as escolas pouco a pouco são transformadas em salas de tratamento. As estratégias pedagógicas passam a ser estratégias terapêuticas. Os professores surdos são excluídos e incluem-se os profissionais ouvintes. Os trabalhos pedagógicos coletivos são transformados em terapias individuais e, o que é mais grave, a partir dessa concepção entendeu-se que a surdez afetaria, de modo direto, a competência linguística dos alunos surdos, estabelecendo assim uma equivocada identidade entre a linguagem e a língua oral. Dessa ideia se infere a noção de que o desenvolvimento cognitivo está condicionado ao maior ou menor conhecimento que tenham os alunos surdos da língua oral (Silva,

2006, p. 33).

Diante desse acontecimento, somente na década de 1960, segundo Sacks (2007, p. 42), “historiadores e psicólogos, bem como pais e professores de crianças surdas, começaram a indagar: o que aconteceu?”. Foi então notado o fracasso de cem anos de império oralista, e os cidadãos começaram a perceber que algo deveria ser feito. Até o momento, tinham como desafio reinserir os surdos na escola.

Os surdos, sempre e em toda parte, foram vistos como “deficientes” ou “inferiores”? Terão sempre sido alvo, deverão sempre ser alvo de discriminação e isolamento? É possível imaginar sua situação de outro modo? Que bom seria se houvesse um mundo onde ser surdo não importasse e no qual todos os surdos pudessem desfrutar uma total satisfação e integração! Um mundo no qual eles nem mesmo fossem vistos como “deficientes” ou “surdos” (Sacks, 2007, p. 44).

A oralização passou a ser o objetivo principal da educação das crianças surdas, que passaram a maior parte do seu tempo recebendo treinamento oral como aprendizado. O oralismo dominou a Europa até a década de 1960, quando o linguista William Stokoe publicou um artigo explicando que a Língua de Sinais é uma língua, não mímica, pois possui todas as características das línguas orais. A partir dessa publicação, surgiram diversas pesquisas sobre a Língua de Sinais e sua execução na educação e na vida dos surdos, pois muitos contrariaram essa abordagem oralista (Goldfeld, 1997; Moura, 2000; Sacks, 2007).

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Inicialmente, cabe mencionar que nos institutos europeus, formavam-se surdos para que fossem contratados com o objetivo de ajudar a fundar organizações, institutos ou estabelecimentos para a educação de surdos em seus países.

Em 1855, o professor surdo francês E. Huet, que era discípulo de l'Épée no Instituto de Surdos de Paris, veio ao Brasil e apresentou um relatório em língua francesa “com a intenção de fundar uma escola para surdos no Brasil” (Rocha, 2008, p. 19). Ele informou sobre sua experiência como diretor do Instituto dos Surdos-Mudos de Bourges ao imperador Dom Pedro II. Para iniciar o trabalho com crianças surdas, foi fundado, em 26 de setembro de 1857, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A década de 1950 no Brasil foi marcada por grandes avanços científicos, tecnológicos, e mudanças culturais e comportamentais (Rodrigues, 1999). O INES

recebeu alunos de todo o Brasil e do exterior, sendo a única instituição de referência de educação, profissionalização e socialização dos surdos em território brasileiro e nos países vizinhos (Rocha, 2008).

No INES, a Língua de Sinais praticada pelos surdos teve forte influência da Língua de Sinais Francesa devido ao primeiro diretor, E. Huet, e se propagou por todo o Brasil quando os alunos, ao término do curso, retornavam aos seus Estados. Outro destaque na comunidade científica é a primeira obra de Língua de Sinais do Brasil, que tinha estrutura semelhante a um dicionário, denominada “Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos” em 1875, do ex-aluno e profissional repetidor do INES, Flausino José da Costa Gama.

Sofiato e Reily (2011) afirmam que, a elaboração da “Iconografia dos Signaes dos Surdos-Mudos” não tornou Flausino da Gama um mito da história da surdez e da Língua de Sinais, mas sim o “repetidor” da obra do dicionário do surdo francês Pierre Pélissier. No Brasil, não existia nenhuma obra equivalente, e Flausino aprimorou-a, empregando sinais franceses como se fossem brasileiros. É importante expor “Flausino à comunidade científica como um surdo que teve importante papel na propagação da língua brasileira de sinais, com a primeira tentativa de registro há 136 anos” (Sofiato; Reily, 2011, p. 638).

Cada disciplina no INES tinha o seu professor repetidor, como Flausino José da Costa. Exercido por alunos, o papel do repetidor era retransmitir as lições do professor ao seu grupo de alunos surdos.

Também era de sua incumbência o acompanhamento dos alunos no recreio e o seu retorno à sala de aula. Além disso, acompanhava os visitantes do Instituto, pernoitava com os outros alunos, corrigia os exercícios dados pelo professor e fazia a sua substituição quando necessário. Quanto à sua nomeação, esta ocorria se mostrasse conhecimento e capacidade na disciplina escolhida para tal designação. Dessa forma, cada disciplina tinha o seu repetidor. Essa atribuição de repetidor remete-nos à atuação dos alunos no Método de Lancaster. Consta que essa função foi modificando-se em razão de alterações regimentais, e que nos primeiros anos do Instituto era exercida por alunos. De acordo com as informações contidas no Almanak Laemmert, Flausino iniciou o seu trabalho de repetidor em 1871, aos 20 anos, e teria encerrado suas atividades em 1878, aos 27 anos de idade (Sofiato; Reily, 2011, p. 628).

Em 1798, amparado nas ideias pedagógicas do pastor anglicano Andrew Bell (1753-1832), o inglês Joseph Lancaster inicia o Método Lancaster, que é conhecido como um sistema monitorial para uma escola para filhos da classe trabalhadora. Utilizando monitores nas atividades pedagógicas com constantes repetições,

valorizando a memorização, disciplinando a mente, o corpo e o desenvolvimento de crenças morais da sociedade disciplinar, no Brasil, existiram

[...] o primeiro método pedagógico, para a instrução pública instituído, oficialmente por D. Pedro I, por meio da Lei 15 de outubro de 1827, no período que gira em torno da descolonização e dos diferentes projetos que o recém-fundado Estado Nacional (Neves; Men, 2007, p. 1).

Outra metodologia utilizada era a de nomear monitores nas atividades pedagógicas com constantes repetições, valorizando a memorização, disciplinando a mente, o corpo e o desenvolvimento de crenças morais da sociedade para auxiliar no processo na educação de surdos.

No Brasil, o Congresso Milão (1880) acarretou forte influência para o ensino dos surdos no Instituto do Rio de Janeiro com muitas polêmicas e reflexões sobre a instrução que deveria ser oferecida aos surdos em relação à importância da utilização dos sinais, e, por outro lado, sobre a linguagem articulada, o método oral.

No Congresso da Instrução do Rio de Janeiro, após três anos do Congresso de Milão, teve em suas atas e pareceres o propósito sobre a educação de surdos. O Dr. Tobias Rabello Leite, nomeado diretor efetivo em 1872, permanecendo no Instituto até o seu falecimento, em 1896, e o professor do Instituto, Dr. Menezes Vieira, eram incompatíveis sobre a reflexão realizada no Congresso de Milão,

[...] apesar de discordantes, os pareceres refletiam uma mudança de mentalidade quanto à educação das pessoas surdas na segunda metade do século XIX. A ideia de caridade era substituída pela de se formar cidadãos úteis (Rocha, 2008, p. 46).

Decorriam três tendências na perspectiva da educação de surdos: formação de cidadãos capazes de executar seus direitos e deveres, na Alemanha, na Inglaterra e países escandinavos; formação de política religiosa, na França e na Itália; e formação para o trabalho, nos Estados Unidos.

No parecer de Dr. Tobias Leite, a primeira e a terceira tendência eram compatíveis com a realidade do Instituto, mas havia a indicação que a educação de surdos deveria ser limitada ao Ensino Primário e preparar novos professores especializados para todos os institutos (Rocha, 2008).

Em 1951, com a nomeação da diretora Ana Rímoli de Faria Dória, que coordenava dentro do Instituto de Pesquisa e Formação Social do MEC, o Curso de Revisão de Conhecimentos e Práticas ao Jardim de Infância, muitas alunas foram

convidadas a realizar o Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos, o pioneiro no Brasil e o terceiro da América Latina (Rocha, 2008). Assim, com o início dessa formação, amplia-se o número de professores especializados para trabalharem na educação de surdos, sob uma ótica oralista. Surgem novas oportunidades de cursos para surdos para o melhor desempenho pedagógico como profissionais, atletas, artesãos, etc.

A cada mudança de diretores do INES e “as mudanças de governo criam oportunidades para o acesso de atores, ideias e novas questões à agenda, impulsionando transformações nas políticas” (Rosa; Lima, 2022, p. 3), não somente a mudança de governo, mas sim dos atores responsáveis pela gestão do Instituto. Seguindo a tendência mundial que estabeleceu o oralismo, a mesma diretora do INES proibiu a Língua de Sinais oficialmente em sala de aula, mas os alunos continuavam a usá-la nos pátios e corredores da escola (Goldfeld, 1997).

Na década de 1970, Ivete Vasconcelos “foi a pioneira na estimulação precoce de bebês surdos” (Rocha, 2008, p. 111), pois trabalhou com uma turma de crianças de múltiplas deficiências na pré-escola do Instituto. Foi educadora de surdos na Universidade de Gallaudet, criada em 1864 nos Estados Unidos (atualmente a única universidade para surdos e ouvintes que dominam a Língua de Sinais Americana do mundo), apresentando a abordagem da Comunicação Total. Esta abordagem abrange todas as formas possíveis de comunicação, como leitura labial, estimulação auditiva, articulação, fala, expressão corporal, mímica, língua de sinais, escrita e qualquer meio de comunicação que possa ser utilizado e compreendido (Ciccione, 1990; Klôh; Carneiro, 2020; Pereira, 2008). Os profissionais que seguem a Comunicação Total distinguem-se do oralismo, pois não veem o surdo como uma patologia de visão clínica no modelo médico, mas como uma pessoa com surdez cujo desenvolvimento afetivo e cognitivo repercute nas relações sociais.

Ciccione (1990) afirma que muitas crianças surdas que foram educadas no oralismo, na modalidade oral de uma língua, antes dos três anos de idade, conseguiram desenvolver sua língua razoavelmente, mas seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social não foi bem atendido. De acordo com Brito (1993, p. 7), “o principal desafio dessas escolas e da maioria das instituições para os surdos no Brasil nos dias de hoje é a busca por uma metodologia educacional mais adequada à problemática da surdez”. Portanto, a maioria das instituições decidiu optar pela Comunicação Total, composta na década de 1960 “após a constatação de que muitos

sujeitos surdos não tiveram o sucesso esperado na leitura de lábios e emissão de palavras, propostas pelo oralismo puro” (Luchese, 2016, p. 47).

Com o passar do tempo, devido ao uso de português sinalizado, também denominado bimodalismo, que se configura no uso simultâneo de fala e sinais, utilizado pelos educadores da Comunicação Total, o desenvolvimento da educação de surdos tornou-se dificultoso. Vale ressaltar que a gramática da Língua Portuguesa é diferente da gramática da Língua Brasileira de Sinais. Nesse contexto, seria a mesma coisa que considerar conversar usando português e italiano simultaneamente. Segundo Brito (1993, p. 7), “apesar do conteúdo polêmico de tal afirmação, devemos dizer que a Comunicação Total representa o maior obstáculo para o desenvolvimento da educação de surdos no Brasil no momento”, além dos conflitos entre os oralistas e os gestualistas na educação de surdos.

Silva (2003) realizou um estudo conversando com uma professora que trabalhava em uma escola onde a abordagem pedagógica era a Comunicação Total na década de 1980. Por não saber como trabalhar com os surdos e apresentar dificuldades quanto à metodologia da Comunicação Total, as professoras e os demais profissionais da escola iniciaram a aprendizagem da Libras para se comunicar com os alunos surdos. Porém, “ainda hoje, são poucos profissionais (mesmo em escolas de surdos) que dominam a língua de sinais” (Silva, 2003, p. 44).

Moura (2000) aponta a necessidade de mais pesquisas sobre a utilização de abordagens bimodais em muitas escolas, mas destaca que o papel da escola é mais voltado para a oralização do que para os conteúdos pedagógicos. Com uma abordagem bimodal, essa necessidade não existe mais, e as crianças deveriam ter uma outra forma de exposição que não privilegiasse a oralidade, mas suas novas formas de comunicação. Esses argumentos podem auxiliar nas considerações para os educadores preocupados com o declínio da atuação acadêmica de muitos surdos. Na década de 1980, começou no Brasil a proposta da abordagem do Bilinguismo, destacando-se pesquisas realizadas tanto em Libras quanto na escrita da Língua Portuguesa por surdos, pelas professoras linguistas Lucinda Ferreira Brito (1993) e Eulália Fernandes (1990), assim como a psicóloga Regina Maria de Souza (1996).

O Bilinguismo propõe que o surdo deve adquirir a língua de sinais e ter como segunda língua a língua oficial do seu país, mas apenas na modalidade escrita e não na oral. Em relação à aquisição da linguagem, no Bilinguismo, a criança deve

preferencialmente conviver com outras crianças surdas e com surdos mais velhos que dominam a língua de sinais.

Em 1979, Brito iniciou seu trabalho em linguagem e surdez no Brasil, realizando pesquisas junto a pessoas surdas em diversos contextos sociais. Em 1982, ela foi informada sobre a língua de sinais usada por indígenas da Amazônia, no Estado do Maranhão, e pesquisou durante um mês a comunidade Urubu-Ka'apor. Com a permissão dos indígenas, a língua de sinais desse povo foi gravada em filme super-8. Após essa viagem, também viajou por diferentes regiões do país, concluindo que existem no Brasil duas línguas de sinais: a Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), que não estão relacionadas entre si. A LSKB não teve contato com outras línguas de sinais, enquanto a LSCB teve influência da Língua de Sinais Francesa.

Brito (1993) demonstra na sua pesquisa que os surdos indígenas aprendem apenas a LSKB, portanto, são monolíngues. E os ouvintes aprendem a língua de sinais para se comunicarem com os surdos da sua comunidade indígena Urubu-Kaapor. Segundo a pesquisadora, não foram observadas dificuldades de comunicação, e todos demonstram ter uma boa integração social com os surdos. Foi observado que a LSCB era utilizada nas atividades sociais, como na socialização dos surdos, em encontros familiares ou de amigos, atividades profissionais onde há presença de mais surdos, em que a língua portuguesa não era imposta. Todavia, cabe mencionar que, a partir do contato com a língua portuguesa, gera-se o Bilinguismo Diglóssico para a informação, expressão e comunicação dentro da sociedade.

Em 1994, "Brito passa a utilizar a abreviação LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), que foi criada pela própria comunidade surda para designar a LSCB" (Goldfeld, 1997, p. 30).

No ano de 1987, é fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), o órgão mais representativo dos surdos no Brasil, com valiosos registros de documentos mostrando o movimento político dos surdos e as políticas educacionais para os Surdos (Cunha Junior, 2015). A FENEIS tem assumido a responsabilidade da luta constante da Língua de Sinais, da cultura surda, dos trabalhos educativos e assistenciais para melhor integração dos surdos. Essa federação tem uma atuação próxima junto aos movimentos sociais das pessoas com deficiências, e uma das lutas principais é a inserção da língua de sinais.

Cabe salientar, ainda, que a FENEIS é uma entidade filiada à World Federation

of the Deaf (WFD), que executa um trabalho com o movimento mundial dos surdos.

A Federação Mundial dos Surdos (World Federation of the Deaf, WFD) é uma organização não governamental internacional que representa aproximadamente 70 milhões de surdos em todo o mundo. Estima-se que mais de 80% desses 70 milhões vivem em países em desenvolvimento, onde as autoridades raramente estão familiarizadas com suas necessidades ou desejos (Cristiano, 2020).

A WFD foi constituída em Roma, na Itália, em 23 de setembro de 1951, reconhecendo que em todo o mundo os surdos enfrentam barreiras de direitos humanos iguais, de acessibilidade e de serem ouvidos quando participam nas decisões de formulação de políticas que os afetam.

No embate em torno das políticas educacionais para surdos, a FENEIS esteve à frente da aprovação da Lei n. 10.456 (Brasil, 2002b), da Língua Brasileira de Sinais, e o seu Decreto n. 5.626 (Brasil, 2005). Ocorreu um grande ato político em Brasília nos dias 19 e 20 de março de 2011, à respeito da educação de surdos e da ameaça de fechamento do INES, e a luta incansável em defesa da educação pública bilíngue, na qual a Língua de Sinais deve ser a língua de instrução e a língua portuguesa, a segunda escrita para os surdos; as propostas de educação bilíngue que constavam no Plano Nacional de Educação (PNE). Conforme Cunha Junior (2015, p. 225), “o grande problema é que os representantes do MEC manipularam as informações, a fim de excluir as propostas de educação bilíngue que constavam do documento final para o Plano Nacional de Educação (PNE)”.

Recentemente, no ano 2021, a comunidade surda conquistou mais uma intensa luta sobre a mudança na LDB (Brasil, 1996) a partir da Lei n. 14.191 (Brasil, 2021), inserindo a modalidade da Educação Bilíngue de Surdos, desvinculando-a da Educação Especial.

No que tange à luta histórica das pessoas surdas, um registro inédito e importante que a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em parceria com a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e com a Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), foi a publicação do livro da *História do movimento político das pessoas com deficiências no Brasil* (Lanna Júnior, 2010) e seus requerimentos no campo educacional.

A respeito da luta dos movimentos sociais das pessoas surdas, ressalta-se que:

O movimento forjou-se no dia a dia, na luta contra a discriminação, na busca incansável pela inclusão, na disputa política. Reconstituir essa trajetória era o desafio. Para enfrentá-lo, foi necessário pesquisa e muito trabalho. O pontode partida: ouvir os próprios protagonistas desta história. *Nada sobre nós sem nós!* (Lanna Júnior, 2010, p. 8).

A história do movimento das pessoas com deficiência no Brasil se fortaleceu quando a Constituição Federal foi proclamada em 1988 (Brasil, 1988), dentro dos princípios da democracia e buscando igualdade de oportunidades e garantias de direitos, a partir do fim da ditadura militar no Brasil que durou de 1964 a 1985, pois, antes, esses movimentos sociais em prol das pessoas com deficiências, negros, mulheres, trabalhadores, sem-teto e indígenas eram silenciados pelo autoritarismo.

No movimento surdo, destaca-se Antônio Campos de Abreu, nascido surdo, ex-estudante do INES e formado em História. Ele foi colaborador e também presidente da Associação de Surdos de Minas Gerais, fundada pelos próprios surdos em 1956. Trabalhou como voluntário na Federação Mineira Desportiva de Surdos e na Confederação Brasileira de Desporto dos Surdos. Participou da criação da FENEIS, da qual foi presidente entre 1993 e 2001. Foi membro do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE) entre 2003 e 2004 e foi membro da Federação Mundial de Surdos. Atualmente, continua trabalhando na FENEIS como presidente.

Em uma entrevista, Abreu, ao abordar como foi a fundação da FENEIS, responde que “já estava tudo pronto, esporte e social; já havia estrutura, mas faltava uma coisa: educação” (Lanna Júnior, 2010, p. 146). Além da luta pelos direitos humanos e pela Língua de Sinais, Abreu aponta a preocupação sobre as escolas, pois muitos surdos reclamavam da falta de Libras, de não conseguir acompanhar a vida acadêmica. Afirma que os surdos também participaram nas discussões da Constituinte para lutarem pela língua de sinais, mas

[...] a Constituição reconheceu a Língua dos Índios – eles aceitaram por questões culturais. Contudo, a Língua de Sinais também é um fator cultural! Mas a Constituição não aceitou, o constituinte não aceitou. E esse documento sumiu (Lanna Júnior, 2010, p. 153).

A justificativa dada à comunidade surda naquele tempo era a utilização do aparelho auditivo; pode-se perceber, então, a permanência do reflexo do Oralismo.

Outra representante que mereceu destaque nesta entrevista foi Karin Strobel,

surda desde a infância, que se destaca por sua participação na Associação de Surdos de Curitiba desde 1977, quando tinha quinze anos de idade. Em 1994, a convite de Antônio Campos de Abreu para ser vice-presidente da FENEIS, exerceu esse cargo por dois mandatos, de 1995 a 1997 e de 1997 a 1999. Atualmente, ela é professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Na sua entrevista, relatou o desafio de sua mãe encontrar uma escola de surdos que fosse oralista, porque não aceitavam alíngua de sinais quando ela era criança, passando a aceitá-la como surda anos mais tarde, já na adolescência, quando ingressou na Associação de Surdos e aprendeu a Libras, o que, segundo ela, tornou a comunicação melhor e facilitou em muitos aspectos a sua vida, principalmente o contato com outras pessoas surdas. Ao envolver-se com o movimento das pessoas surdas, através da associação dos surdos, sinaliza que iniciou seu trabalho com os esportes e, em seguida, pela luta pelos direitos dos surdos. Participou da equipe pedagógica do Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação do Paraná por dez anos, como assessora pedagógica na área de educação de surdos, afirmando que “a Secretaria de Educação percebeu que havia muito fracasso entre os alunos surdos nas escolas inclusivas”, e que a solução dada envolvia o acesso à informação e aos conteúdos pedagógicos dos alunos surdos (Lanna Júnior, 2010, p. 246).

A contribuição dos profissionais surdos é primordial na luta por políticas públicas e também nos trabalhos pedagógicos com os alunos surdos, pois, no processo de ensino-aprendizagem de duas línguas no contexto educacional, é essencial que a criança surda desenvolva o processo da aquisição da língua convivendo com o professor e/ou instrutor surdo. A parceria com professores surdos e professores ouvintes favorece uma construção de uma pedagogia baseada na perspectiva inclusiva com os alunos surdos (Santos; Lacerda, 2007; Martins, 2010).

Para esclarecer o papel do instrutor surdo, a saber;

O Instrutor Surdo é figura recente no contexto educacional; contudo, tal profissional tem se mostrado muito presente nas discussões acerca da inclusão escolar de alunos surdos [...]. Os últimos documentos brasileiros consideram Instrutor Surdo aquele que tem pleno domínio da língua de sinais para transmiti-la aos seus alunos surdos e ouvintes (Brasil, 2005). O termo Instrutor parece remeter-se à tarefa específica do ensino de uma língua, mas seu trabalho não se resume a isso; ele ensina crianças surdas a enxergar o mundo de uma forma peculiar, diferente do olhar dos ouvintes, bem como valores, aspectos culturais, emoções, percepções. E também se mostra o melhor representante da língua e da cultura surda no ensino a ouvintes (Santos; Lacerda, 2007, p. 1).

Compreende-se que a atuação e a formação continuada do Instrutor Surdo são

essenciais para o processo educacional do surdo, para a percepção das melhores necessidades de aprendizagem e adequação de ensino dos alunos surdos.

Na década de 1990, houve maior aderência ao Bilinguismo na área educacional. Foi uma década de intenso debate sobre a inclusão social e escolar em defesa do direito à educação, com muitos eventos e documentos oficiais importantes, tais como: a Conferência Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990) na Tailândia, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na Espanha, com suas diretrizes básicas para a reforma de políticas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) sobre a matrícula das pessoas com deficiência na rede regular de ensino, e a Convenção de Guatemala (OEA, 1999), que visa à eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Esses movimentos avançaram na sustentação das lutas na educação dos surdos.

Diante dessa explanação sobre a educação de surdos e as três abordagens educacionais – Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo – que convivem no Brasil, podemos dizer que todas têm pontos fortes e fracos no trabalho com os surdos. O reflexo do Congresso de Milão de 1880 e as diferentes abordagens até aquele momento geraram muitas discórdias e conflitos entre os profissionais (Goldfeld, 1997). Os surdos, as famílias e os profissionais lutam para ter o direito de escolher qual escola é a melhor. Conforme Sá (2011, p. 59), “os surdos têm perdido importantes espaços históricos e sociopolíticos que eram as escolas desurdos. Algumas não eram “boas”? É certo que não eram. Mas, por que não aperfeiçoá-las em vez de fechá-las?”. A partir disso, entende-se que uma sociedade inclusiva e democrática não deve abranger ou impor autoritariamente um único modelo. Infelizmente, os movimentos surdos não são levados em consideração ao discutir a educação de surdos ou, quando expressam sua voz por meio da Libras, não são escutados.

Nesse sentido, Moura (2000) aponta que alguns pesquisadores, que utilizam ou não o segmento da língua de sinais na educação de surdos, não compreendem que o debate entre oralistas e gestualistas não traz resultados positivos. É imprescindível à aprendizagem dos surdos entender conceitos e aquisição de linguagem e técnicas de atuação. É necessário conhecer as diversidades surdas, que pertencem ao mundo de experiências visuais, sejam elas surdos sinalizados ou deficientes auditivos, para que o educador, pesquisador, terapeuta, fonoaudiólogo, enfim, todos os profissionais que trabalham na área da surdez possam fazê-lo com eficácia. Além disso, é preciso considerar a língua escolhida como opção de educação

na vida do surdo, sendo fundamental para a qualidade futura da sua vida educacional e experiência profissional.

Nesse sentido, a inserção da Libras no ensino superior e o fortalecimento da produção científica de pesquisadores surdos evidenciam que as conquistas acadêmicas alcançadas decorrem diretamente das políticas públicas educacionais e das lutas históricas do movimento surdo, culminando no reconhecimento da Educação Bilíngue de Surdos na LDB. Tal avanço reafirma os surdos como sujeitos de direitos, de conhecimento e de ciência, rompendo com perspectivas tuteladoras e excludentes (Rezende-Curione, 2022).

Dessa forma, no contexto da educação de surdos, é importante conhecer a história, as políticas públicas na área e seus pressupostos, a fim de compreender os movimentos e as transformações para se conhecer e explicar os processos que os constituem, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais até suas condições de existência e das disputas políticas que historicamente marcaram a luta pelo reconhecimento da Educação Bilíngue de Surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta revisão evidenciam que a educação de surdos, ao longo de sua trajetória, foi estruturada por disputas entre diferentes paradigmas – sobretudo o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo –, os quais refletem concepções distintas de linguagem, sujeito e educação. Observa-se que, embora o bilinguismo tenha se consolidado como referência nas políticas contemporâneas, sua implementação ainda enfrenta entraves estruturais, pedagógicos e formativos. Além disso, identifica-se a persistência de práticas alinhadas a perspectivas oralistas, indicando uma dissociação entre os avanços legais e a realidade educacional.

A educação de surdos não pode ser compreendida como um campo homogêneo ou linear, mas como um espaço de disputas simbólicas, políticas e pedagógicas, profundamente marcado por concepções de linguagem, normalidade e diferença. Desde a negação da humanidade e da capacidade cognitiva dos surdos, passando pelo predomínio do oralismo e pela medicalização da surdez, até a emergência de abordagens bilíngues, observa-se que os modelos educacionais refletiram, em grande medida, interesses hegemônicos e visões ouvintistas, frequentemente alheias às experiências e às demandas da própria comunidade surda.

No contexto brasileiro, a trajetória da educação de surdos revela avanços

significativos, especialmente a partir da organização política do movimento surdo, da atuação de entidades como a FENEIS e da conquista de marcos legais que reconhecem a Libras como língua e a educação bilíngue como direito. Contudo, os dados e as reflexões mobilizadas indicam que tais conquistas não se traduzem automaticamente em práticas pedagógicas efetivas, sobretudo na escola pública, onde persistem desafios relacionados à formação de professores, à presença de profissionais surdos, ao acesso aos conteúdos curriculares e à superação de modelos que ainda privilegiam a oralidade em detrimento das experiências visuais e linguísticas dos estudantes surdos.

Dessa forma, reafirma-se a importância de compreender a educação bilíngue de surdos não apenas como uma alternativa metodológica, mas como um projeto político-pedagógico, ancorado nos direitos humanos, na valorização da diferença linguística e cultural e na escuta dos sujeitos surdos como protagonistas de sua própria história educacional. Ao retomar criticamente o percurso histórico e as políticas públicas que conformam esse campo, o artigo contribui para o debate educacional contemporâneo, reforçando a necessidade de políticas públicas consistentes, de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade e de pesquisas que aprofundem a compreensão das múltiplas realidades da educação de surdos no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 10.456, de 13 de maio de 2002. Altera e consolida dispositivos da Lei n. 9.279, de 14 de maio de 1996, que regula direitos e obrigações relativos à propriedade industrial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 14 maio 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10456.htm. Acesso em: 6 ago. 2025.

BRASIL. **Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: <http://in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRITO, L. F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CICCONI, M. **Comunicação total**: introdução, estratégia, a pessoa surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CRISTIANO, A. Federação Mundial de Surdos. **Libras**, 2020. Disponível em: <https://www.libras.com.br/federacao-mundial-de-surdos>. Acesso em: 6 ago. 2025.

CUNHA JUNIOR, E. P. **O embate em torno das políticas educacionais para surdos**: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos dos surdos**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

KLÔH, L. M.; CARNEIRO, R. F. História da educação de surdos e do ensino de matemática no contexto brasileiro. **Educação**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. e31296, maio 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/31296/19640>. Acesso em: 21 jun. 2025.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (comp.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LUCHESE, A. **Formação Docente para a Atuação com Estudantes Surdos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4501469. Acesso em: 2 set. 2025.

MARTINS, M. A. L. **Relações professor surdo/ aluno surdo em sala de aula**: análise das práticas bilíngues e suas problematizações. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP, Piracicaba, 2010. Disponível em: http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/03062013_144138_monica.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

MOURA, M. C. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

NEVES, F. M.; MEN, L. O método pedagógico de Lancaster e a cultura escolar. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007. Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2007. Tema: O método pedagógico de Lancaster e a cultura escolar.. p. 51-69. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss12_06.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Jomtien: ONU, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 21 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamarca: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência**. Guatemala: OEA, 1999. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/Conv_Discrim_Def_Port.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

PEREIRA, R. C. **Surdez**: aquisição de linguagem e inclusão social. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.

REZENDE-CURIONE, P. L. F. Escola bilíngue de surdos: comunidade linguística ou comunidade segregada? **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, v. 57, p. 101-111, 2022. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1727>. Acesso em: 21 jun. 2025.

ROCHA, S. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2008.

RODRIGUES, M. **A década de 50**: populismo e metas desenvolvimentistas no Brasil. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ROSA, J. G. L.; LIMA, L. L. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 27, e270026, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5nfd85TJZydqDPJVQDMM5Tk/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

SÁ, N. R. L. Escola e classes de surdos: opção político pedagógica legítima. *In*: SÁ, N. R. L. **Surdos**: qual escola? Manaus: Valer, 2011. p. 17-62.

SACKS, O. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F. Depoimento de uma instrutora surda: formação e atuação em uma escola inclusiva e bilingue *In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES*, 9., 2007. *Anais [...]*. Rio Claro: UNESP, 2007. v. 1. p. 1-6. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/19318.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SILVA, C. B. **Cenário armado, objetos situados**: o ensino de Geografia na educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3638>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. *In: QUADROS, R. M. (org.). Estudos surdos I*. Petrópolis/RJ: Arara Azul, 2006. p. 14-37.

SOFIATO, C. G.; REILY, L. H. “Companheiros de infortúnio”: a educação de “surdos-mudos” e o repetidor Flausino da Gama. *Revista Brasileira de Educação, [s. l.]*, v. 16, n. 48, p. 625-640, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/pDs9vKDtXjnCpLmZNLd5Kpk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2025.

SOUZA, R. M. **Que palavra que te falta?** O que o surdo e sua língua(gem) de sinais têm a dizer à Linguística e à Educação. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/104780>. Acesso em: 6 ago. 2025.

STROBEL, K. L. **História da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoformacaoEspecificahistoriaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoDeSurdos.pdf. Acesso em: 25 jun. 2022.

Recebido em: 10.01.2026
Aprovado em: 10.04.2026