

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n2e26425>

Reflexões sobre a educação de surdos na Catalunha e no Brasil: o lugar das línguas de sinais

Reflections on deaf education in Catalonia and Brazil: the place of sign languages

Reflexiones sobre la educación de sordos en Catalunya y en Brasil: el lugar de las lenguas de signos

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3250-1374>

Maria Josep Jarque Moyano

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3488-6041>

Tatiana Bolivar Lebedeff

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0586-349X>

Resumo: A educação bilíngue de surdos que atenda especificidades linguísticas e culturais de crianças em período de aquisição e desenvolvimento da língua permanece um desafio importante em todo o mundo. O artigo trata dos modos de organização de escolas que atendem estudantes surdos na Catalunha – Espanha e no Brasil, com foco no papel das línguas de sinais nesses contextos. Objetiva-se discutir como as línguas de sinais estão presentes nessas escolas e de que modo participam das práticas pedagógicas. Para tal, serão relatadas formas de organização de escolas na Catalunha e no Brasil a partir de documentos legislativos e educacionais e visitas de observação, focalizando ainda quem são os responsáveis pelo ensino das línguas de sinais e como elas transitam nos espaços escolares. Os resultados indicam pontos fortes e desafios, como a necessidade de elaboração de um currículo específico para o ensino das línguas de sinais e melhor formação continuada docente, visando à avaliação, ensino e aprendizagem das línguas de sinais. As análises comparativas das diferentes realidades podem impulsionar modos de aprimoramento para a oferta de educação bilíngue para estudantes surdos.

Palavras-chave: educação de surdos; educação inclusiva; ensino de línguas de sinais; educação comparada.

Abstract: Bilingual education for deaf students that addresses the linguistic and cultural specificities of children during the language acquisition and development period remains a significant challenge worldwide. This article discusses the organizational structures of schools serving deaf students in Catalonia, Spain, and Brazil, focusing on the role of sign languages in these contexts. The aim is to discuss the presence of sign languages in these schools and their incorporation into pedagogical practices. To this end, the organizational forms of schools in Catalonia and Brazil will be reported based on legislative and educational documents and observational visits, with a focus on who is responsible for teaching sign languages and how they are integrated into school spaces. The results indicate strengths and challenges, including the need to develop a specific curriculum for teaching sign languages and to improve teachers' continuing education, with a focus on assessment, teaching, and



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

learning. Comparative analyses of different realities can inform strategies to improve the provision of bilingual education for deaf students.

Keywords: deaf education; inclusive education; sign language teaching; comparative education.

Resumen La educación bilingüe para estudiantes sordos, que aborda las especificidades lingüísticas y culturales de los niños durante el período de adquisición y desarrollo del lenguaje, sigue siendo un desafío importante a nivel mundial. Este artículo analiza las estructuras organizativas de los centros educativos que atienden a estudiantes sordos en Cataluña, España y Brasil, centrándose en el papel de las lenguas de signos en estos contextos. El objetivo es analizar la presencia de las lenguas de signos en estos centros y su participación en las prácticas pedagógicas. Para ello, se presentarán las formas organizativas de los centros educativos de Cataluña y Brasil, basándose en documentos legislativos y educativos, así como en visitas de observación, centrándose también en la responsabilidad de la enseñanza de las lenguas de signos y su integración en los espacios escolares. Los resultados indican fortalezas y desafíos, como la necesidad de desarrollar un currículo específico para la enseñanza de las lenguas de signos y de mejorar la formación continua del profesorado, orientada a la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas de signos. El análisis comparativo de diferentes realidades puede promover maneras de mejorar la oferta de educación bilingüe para estudiantes sordos.

Palabras clave: educación de personas sordas; educación inclusiva; enseñanza de lenguas de signos; educación comparada.

1 Introdução

A língua de sinais (LS) é a língua de constituição de sujeitos surdos e, quando é assumida em espaços educacionais, favorece um melhor desenvolvimento dos alunos surdos (Lacerda; Santos, 2013; Morales López, 2019). A educação em LS é um direito linguístico dos sujeitos surdos, pois é por meio dela que crianças surdas podem tornar-se conscientes de si, pensar o mundo e apreendê-lo (Lacerda; Santos, 2013; Swanwick, 2016). Ao chegarem às escolas, as crianças poderão adquirir os conhecimentos propostos, se estes forem ministrados em uma língua acessível, que não constitua um obstáculo, e que, de forma confortável, permita que pensem, perguntem e reflitam sobre os conteúdos trabalhados. Nessa direção, a criança surda tem o direito linguístico de frequentar uma escola que proporcione as práticas escolares em língua de sinais. Essa premissa, direito inalienável, segue sendo um desafio importante de ser alcançado na educação de surdos, em vários contextos pelo mundo (Marschark; Antia; Knoors, 2019; Tang, 2024).

Até a última década do século XX, os surdos eram preferencialmente educados em escolas especiais que visavam sua oralização, tanto no Brasil quanto na Catalunha (Espanha) (Fernández-Viader; Fuentes, 2004). Pensava-se que esses sujeitos precisavam ser escolarizados de forma separada de outros alunos, com uma seriação lentificada, e muitas escolas propunham cursar uma série escolar em dois anos letivos. Essa forma de escolarização foi tensionada de um lado pelos estudos com as línguas de sinais e a afirmação de sua importância para o desenvolvimento

das pessoas surdas, e de outro pelas discussões que propunham uma educação inclusiva para todos os públicos na escola comum (Skliar, 1998).

A Declaração de Salamanca versa sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994) aprofunda o debate, sendo a Educação de Surdos orientada preferencialmente para espaços em que as trocas linguísticas em língua de sinais fossem privilegiadas. A resposta educativa, porém, adota formas diversas, desde escolas com projetos bilíngues e biculturais até escolas que incluem a LS como meio de instrução, como apoio linguístico e cognitivo, ou apenas como língua de interação. Swanwick indica (2016, p. 1-2, tradução nossa):

Não existe uma definição globalmente consensual para a educação bilíngue de crianças surdas. As políticas e práticas variam significativamente entre diferentes contextos nacionais, particularmente no que diz respeito ao papel e ao uso da língua falada e escrita. No entanto, há uma filosofia comum e um conjunto subjacente de princípios que atravessam países e culturas. Do ponto de vista filosófico, a educação bilíngue busca alcançar objetivos humanitários e democráticos de inclusão social e valorização da diversidade. Trata-se de uma abordagem educacional que reconhece as características únicas e distintivas da linguagem e da cultura surda, valida as escolhas linguísticas e culturais das pessoas surdas e celebra essa diversidade.

Porém, o que significa a LS ser “língua de instrução”? Os conteúdos, práticas e ações escolares serem apresentados em LS? Sim! Contudo, não apenas isso. Uma escola bilíngue de surdos e o processo de escolarização precisam também ter a LS como língua a partir da qual se pensem as propostas pedagógicas, se organizem as metodologias de ensino e se avaliem os processos de aprendizagem. Assim, permanecem tensões sobre os modelos de escolarização a serem oferecidos aos surdos, nas duas realidades focalizadas neste artigo, uma vez que nem sempre é clara a necessidade e a primazia da LS para sua constituição e o desenvolvimento

Neste artigo objetiva-se apresentar informações sobre o modelo educacional de surdos na Catalunha e no Brasil, trazendo elementos sobre a organização de escolas e o lugar ocupado pelas LS nas diferentes experiências. Será considerada a fluidez do conceito de “bilinguismo” nas diferentes realidades e documentos oficiais. Busca-se, portanto, compreender como as LS estão presentes nas escolas e de que modo participam das práticas pedagógicas.

Como metodologia para este estudo, assumiu-se uma abordagem qualitativa, descritiva e utilizando como procedimentos a análise documental e a pesquisa de campo (Paiva, 2019). Para a análise documental foram consultados documentos

legislativos de ampla divulgação nos dois países, e ainda documentos relativos aos projetos educativos das escolas visitadas. Além disso, foram realizadas visitas de observação *in loco* nas escolas, tanto na Catalunha como no Brasil, seguidas de um registro em diário de campo feito pelas autoras, por ocasião da produção de dados para o Projeto Narval (Jarque *et al.*, 2025). Para as discussões e análises buscamos ancoragem em referencial bibliográfico presente na literatura da área.

Tanto os dados documentais como aqueles provenientes das visitas de observação foram tratados em uma perspectiva da Educação Comparada (Nóvoa, 2017). Assim, não se trata apenas de interesse pela comparação de sistemas educacionais, mas de uma perspectiva de estudo que leva em conta inter-relações entre educação e sociedade, considerando-se os contextos local e global no entendimento de questões educacionais.

2 A educação de surdos e língua de sinais na Catalunha

Na Catalunha, uma comunidade autônoma situada no nordeste da Espanha, as pessoas surdas foram escolarizadas em centros educativos específicos até o início da década de 1980, sob o paradigma oralista (Bellés *et al.*, 2000). A implementação da *modalidad educativa bilíngue* teve início em 1994-1995 (Fernández-Viader; Fuentes, 2004).

No mesmo ano de 1994, o Parlamento da Catalunha aprovou uma Proposição que marcou o início do processo de reconhecimento oficial da LS e de seu uso no contexto escolar (Jarque; Bosch-Baliarda; González, 2019). O passo seguinte foi dado em 2006, com a aprovação do Estatuto de Autonomia da Catalunha (Catalunha, 2006, art. 50.6, p. 16, tradução nossa), lei orgânica regional, com reconhecimento legal no âmbito nacional, que inclui uma referência explícita à LS:

Os poderes públicos devem garantir o uso da língua de sinais catalã e as condições que permitam alcançar a igualdade das pessoas surdas com surdez que optem por essa língua, a qual deve ser objeto de ensino, proteção e respeito.

Também em 2006, foi aprovada a Lei Orgânica da Educação (LOE) (Espanha, 2006), norma nacional que estabelece o marco fundamental do sistema educativo para o país. Em 2020, foi modificada pela Lei Orgânica de Modificação da LOE (LOMLOE) (Espanha, 2020). Essas leis, juntamente com a normativa autonômica —

em especial a Lei de Educação da Catalunha (LEC) (Catalunha, 2009), e dois decretos que a desenvolvem (Catalunha, 2017, 2022), constituem o arcabouço jurídico que regula a proposta educativa na Catalunha, já que esta comunidade autônoma detém competências exclusivas em matéria de educação.

Em relação à visão da LS no âmbito educativo contemplada nesses textos legais, a LOE visava estabelecer um marco educativo comum para todo o Estado espanhol, respeitando a organização territorial e as competências das comunidades autônomas. Também buscava garantir uma educação de qualidade para todo o alunado, baseada nos princípios de equidade, inclusão e compensação de desigualdades. Entretanto, apesar desses princípios, a LOE não fazia referência à educação de alunos surdos nem às LS.

Somente com a aprovação da Lei nº 27/2007 (Espanha, 2007), é que se reconhece oficialmente a Língua de Sinais Espanhola (LSE) e a Língua de Sinais Catalã (LSC), além de regulamentar os meios de apoio à comunicação oral para pessoas surdas, com deficiência auditiva e surdocegas, no contexto da acessibilidade. Essa lei reconhece o direito dessas pessoas à livre opção pelo aprendizado, conhecimento e uso das LS (Jarque; Bosch-Baliarda; González, 2019).

Dois anos depois, foi aprovada a Lei de Educação da Catalunha (LEC) (Catalunha, 2009), cujo objetivo principal foi estabelecer um modelo educativo próprio, adaptado às necessidades sociais, culturais e linguísticas da Catalunha. Essa lei determina que o catalão seja a língua veicular e de aprendizagem da escola, garantindo também o aprendizado do espanhol e, de maneira progressiva, de uma terceira língua estrangeira. Além disso, a LEC visa garantir a equidade e o acesso à educação para todas as crianças e jovens, bem como promover a autonomia das unidades educativas, permitindo-lhes adaptar seus projetos pedagógicos. A LEC não faz referência explícita à LSC, mas contribui para o desenvolvimento de projetos educativos específicos nas instituições de ensino.

Somente em 2010 o Parlamento da Catalunha aprovaria a Lei nº 17/2010 da Língua de Sinais Catalã (Catalunha, 2010). O texto legal adota uma perspectiva linguística e cultural, diferenciando-se significativamente do reconhecimento conferido no âmbito nacional (Jarque; Bosch-Baliarda; González, 2019), e realiza uma menção explícita ao contexto educacional. O artigo 5.2 estabelece:

No âmbito escolar, garante-se o aprendizado da língua de sinais catalã na modalidade educativa bilíngue, na qual é língua veicular de ensino junto com o catalão, como língua própria e veicular do sistema educativo, e demais línguas orais e escritas oficiais na Catalunha (Catalunha, 2010, p. 7, tradução nossa).

Além disso, essa lei foi complementada, em 2014, com a aprovação da Lei nº 13/2014 de Acessibilidade, na qual se define a “modalidade educativa bilíngue”:

Projeto educativo no qual coexistem a língua de sinais catalã, como disciplina de estudo e língua veicular na comunicação e no acesso ao currículo escolar, e as línguas orais e escritas oficiais, que também são objeto de aprendizado (Catalunha, 2014, p. 94780, tradução nossa).

É sintomático que tanto a lei linguística, proposta pelo então Departamento de Cultura, quanto a lei de acessibilidade, promovida pelo Departamento de Direitos Sociais, contemplem explicitamente a garantia da educação bilíngue, enquanto a lei educativa não o faça. Embora a LEC tenha sido regulamentada pelo Decreto nº 150/2017 (Catalunha, 2017), sobre a atenção educativa aos alunos no marco de um sistema educativo inclusivo, não realiza nenhuma referência explícita à LS, embora contemple apoios específicos para alunos com deficiência auditiva.

Mesmo na LOMLOE (Espanha, 2020), cujo principal objetivo é garantir uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade, sendo compreensiva, flexível e adaptada à diversidade dos alunos, a referência à LSC é bastante limitada. Aparece apenas no artigo 75, relativo à inclusão educativa, social e laboral, estabelecendo que: “2. Com o objetivo de reforçar a inclusão educativa, as administrações educativas poderão incorporar em sua oferta educativa as línguas de sinais espanholas” (Espanha, 2020, art. 75, p. 43, tradução nossa). Ou seja, embora entre os aspectos-chave se destaquem os princípios de inclusão e atenção personalizada ao aluno mediante apoios específicos desde as etapas iniciais da educação, o uso da LS não figura como um direito garantido, mas sim como uma possibilidade facultativa a ser decidida pelas administrações educativas.

Somente em 2022 foi aprovado, pelo Parlamento catalão, o Decreto nº 175/2022, de ordenação dos modos de ensinos da educação básica, no qual aparece explicitamente o uso da LS no contexto educativo. Estabelece, em paralelo à lei orgânica nacional, que: “A fim de reforçar a inclusão, os centros podem incorporar em sua oferta educativa a língua de sinais catalã” (Catalunha, 2022, p. 10, tradução

nossa). Ainda a LS é explicitamente indicada como instrumento para pensar e aprender, com status equivalente ao da língua oral e da escrita:

A competência em comunicação linguística constitui a base para o pensamento próprio e para a construção do conhecimento em todas as áreas do saber. Por isso, seu desenvolvimento está vinculado à reflexão explícita sobre o funcionamento da língua nos gêneros discursivos específicos de cada área do conhecimento, assim como aos usos da oralidade, da língua de sinais ou da escrita para pensar e para aprender. Finalmente, possibilita a apreciação da dimensão estética da linguagem e o desfrute da cultura literária (Catalunha, 2022, p. 35, tradução nossa).

Ou seja, reconhece sua relevância na realidade sociolinguística da Catalunha, tratando-a como um conteúdo formativo pertinente a todos os alunos. Sustenta-se que a LSC não é somente um instrumento voltado à inclusão de estudantes com deficiência auditiva, mas igualmente um recurso que enriquece o desenvolvimento linguístico e cognitivo de todos os estudantes, independentemente de seu perfil.

Por fim, é particularmente relevante a referência à LSC no Decreto 91/2024, que regulamenta o regime linguístico do sistema educacional não universitário. O decreto estabelece como uma de suas finalidades: “Assegurar a aprendizagem e o uso da Língua de Sinais Catalã para o alunado com deficiência auditiva na modalidade educacional bilíngue.” (Catalunha, 2024, p. 8, tradução nossa). No entanto, é importante destacar que o decreto se encontra suspenso cautelarmente por decisão do Tribunal Superior de Justiça da Catalunha. Alguns de seus artigos foram declarados nulos, em decorrência de um recurso contencioso-administrativo interposto por uma entidade que argumentava que o decreto não garantia um uso real e equilibrado do castelhano no sistema educacional. Por esse motivo, é necessário acompanhar a evolução jurídica do caso para determinar o alcance definitivo da norma, incluindo as disposições relacionadas à LSC.

Esses avanços no âmbito legislativo têm grande relevância simbólica, pois evidenciam de forma clara a realidade das poucas escolas com projetos bilíngues. Constituem um reconhecimento jurídico dessa realidade. No entanto, os docentes não contam com uma proposta de currículo de LSC aprovada, apesar de a modalidade bilíngue ter sido iniciada há 30 anos. Ao longo dessas três décadas, foram elaboradas três propostas de currículo: 2005, 2010 e 2021 (Jarque *et al.*, 2021). Essas versões atenderam às demandas de diferentes propostas legislativas no âmbito educativo,

mas acabaram sendo arquivadas. A falta de um currículo oficial compromete o andamento das atividades pedagógicas relacionadas à LSC.

Atualmente, apenas na cidade de Barcelona existe a possibilidade de acesso a um ensino que contemple a LSC em uma perspectiva bilíngue. A seguir, abordaremos as características apresentadas pelas duas modalidades de escolarização (especial e comum) que incluem o uso da LS. A proposta educativa para alunos surdos inicia-se precocemente por meio de um dos serviços educativos que proporcionam apoio adicional e intensivo às instituições de ensino: o Centro de Reeducação para Deficientes Auditivos (CREDA). O ingresso no CREDA ocorre a partir do diagnóstico médico de perda auditiva.

Entre as funções do CREDA também se inclui fornecer informações às famílias sobre as modalidades de escolarização, os recursos e serviços existentes para atender seus filhos, bem como as necessidades específicas identificadas. Somente em situações que apresentam necessidades significativas de apoio existe a possibilidade de frequentar uma escola de educação especial específica para surdos. Geralmente, atendem-se crianças com outras deficiências ou com necessidades decorrentes da privação linguística. Em alguns casos, a escola também atende estudantes do Ensino Médio que necessitam manter e desenvolver competências básicas por meio de um ensino veiculado em LS, a fim de, posteriormente, acessar o Ensino Médio não obrigatório em instituições regulares.

Apenas uma escola de educação especial específica inclui a LS em sua proposta pedagógica no projeto educativo da instituição: CEE Josep Pla. Trata-se de um centro cuja metodologia de trabalho se baseia no bilinguismo: uso da LSC e da língua oral, tanto o catalão quanto o espanhol. O atendimento é individualizada: as tutorias são em grupos reduzidos (4-5), agrupados por perfis e idades. Além disso, o alunado vem, em sua maioria, de cidades próximas a Barcelona, com a maioria recebendo bolsa de transporte. Oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental para estudantes de 3 a 14 anos. Seu objetivo é proporcionar uma proposta pedagógica adequada a cada aluno, promovendo, sempre que possível, a inclusão no sistema educacional regular ao final da etapa de Ensino Fundamental (CEE Josep Pla, 2020). No entanto, são poucos os estudantes que completam essa etapa.

O Centro oferece ensino secundário para alunos de 14 a 21 anos que não conseguem cursar o Ensino Médio regular e disponibiliza o Ensino Secundário

Obrigatório (ESO) adaptado, com possibilidade de diploma de conclusão e acesso a cursos técnicos de nível médio. Para esses alunos, contempla-se a escolarização compartilhada, que combina a frequência em centros ordinários e de educação especial, promovendo experiências diversas e o contato com alunos ouvintes ou surdos de outros contextos. O centro parceiro deve preferencialmente incorporar prioridade de alunado surdo.

Entretanto, o perfil de alunado mais frequente no Centro é composto por jovens migrantes, provenientes de países da América Latina ou da Ásia, que chegam sem qualquer língua de comunicação ou pensamento, em decorrência de privação linguística (Morales López, 2024). Dessa forma, o Centro também propõe duas outras propostas educativas: (a) programas de transição para a vida adulta: dirigidos tanto a estudantes com dificuldades adicionais quanto àqueles com ingresso tardio no sistema educacional; e (b) programas de formação e inserção: voltados para estudantes com escolarização mais longa ou com capacidades que lhes permitam acessar a formação técnica oficial. Também conta com uma “sala de apoio integral” destinada a alunos com outras necessidades educacionais especiais derivadas da privação linguística ou de condições do desenvolvimento, como transtorno do espectro autista ou deficiência intelectual.

Em todas essas opções, a LSC é utilizada como língua de comunicação e veicular de aprendizagem, inclusive no ensino da língua estrangeira, o inglês, focado no desenvolvimento das habilidades de escrita. O projeto linguístico do Centro registra os princípios básicos (CEE Josep Pla, 2011, p. 6, tradução nossa):

- A língua de sinais é incorporada como área de estudo no currículo do aluno surdo, equiparada às demais áreas.
- Dadas as características do alunado surdo, a competência em língua de sinais que o aluno alcançará será, normalmente, superior à da língua oral. Não se trata, portanto, de um bilinguismo equilibrado. Considera-se a língua de sinais como primeira língua, e a língua oral como segunda língua.
- A língua de sinais é utilizada como língua de comunicação e de aprendizagem, e também para o aprendizado da língua oral, principalmente na forma escrita, explicando seu funcionamento por meio do contraste entre as respectivas estruturas.
- A abordagem bilíngue também implica a incorporação de conteúdos culturais e sociais relativos à comunidade de pessoas surdas sinalizantes na área da língua de sinais.

Além disso,

A competência sinalizada permite elaborar e expressar ideias, opiniões e sentimentos, ou seja, a construção do próprio pensamento. Consideramos isso em todas as suas dimensões: a da interação sinalizada, a da escuta visual (referida à atenção ao que é dito de forma viso-gestual), a produção e a mediação entre aspectos verbais e não verbais (CEE Josep Pla, 2011, p. 7, tradução nossa).

Entretanto, essas propostas do projeto linguístico do Centro e do PEC são uma realidade parcial na instituição. O ensino da LS tem sido favorecido pelo compromisso individual dos docentes, principalmente por contar com professores surdos sinalizantes com formação especializada em LS, que têm se mantido em constante atualização. Também são considerados os aspectos culturais e os processos de construção da identidade surda. Esse aspecto é favorecido pela presença, no ano letivo de 2024–2025, de quatro professoras surdas sinalizantes, uma delas exercendo a função de diretora e as demais como tutoras nas salas de aula. Tais profissionais também têm formação específica em ensino de LSC, oferecida como pós-graduação/cursos por universidades. Ainda, são pessoas ativamente envolvidas no movimento associativo surdo, líderes que contribuíram com a política linguística e difusão da LS como língua para o aprendizado.

A presença de referências adultas sinalizantes também é aumentada pelo serviço de apoio educacional. Duas monitoras surdas, proficientes em Língua de Sinais, acompanham os alunos durante as refeições, após o horário letivo e nas atividades extracurriculares. Além disso, a perspectiva educacional incorpora uma visão da comunidade surda internacional. Para isso, são propostas atividades com a participação de pessoas surdas, muitas delas provenientes de outros países, que ministram conferências sobre diversos temas. Também são organizados projetos de intercâmbio telemático com outros centros que atendem alunos surdos e utilizam outras línguas de sinais e línguas orais (como o inglês).

A outra modalidade é a escola comum com projeto bilíngue, cuja proposta, como mencionado anteriormente, é limitada à Catalunha, restringindo-se a um único centro por etapa educacional, encontram-se localizados na cidade de Barcelona e formam uma linha contínua de atendimento. A seguir, expõe-se como esses centros se organizam e como o projeto bilíngue se concretiza. Todos recebem apoio do

CREDA Pere Barnils, que disponibiliza fonoaudiólogas, um professor surdo para os alunos e suporte em estratégias pedagógicas.

As famílias com crianças entre 0 e 3 anos que optam pelo modelo bilíngue no primeiro ciclo da Educação Infantil devem matricular seus filhos na Escola Bressol Municipal Forestier, um centro que conta com cinco salas (EBM Forestier, 2024). A aquisição da LS é facilitada pelo seu uso em atividades próprias do nível educacional (como narrativas de histórias e experimentações) e em situações de comunicação e necessidades básicas (alimentação, sono etc.). Uma vez por semana, um docente surdo participa por 90 minutos, proporcionando apoio à interação em LSC dentro da sala de aula. O Centro conta também com uma educadora surda, com formação técnica em Educação Infantil, para oferecer suporte educacional. Uma das principais limitações dessa proposta educacional é o número reduzido de crianças surdas que frequentam o Centro.

No que tange à proposta educacional na escola regular nas etapas do segundo ciclo da Educação Infantil (3–6 anos) e no Ensino Fundamental (6–12 anos), a oferta de educação com projeto bilíngue é limitada à Escola Municipal Tres Pins. O projeto bilíngue para atender os alunos surdos baseia-se em dois eixos: (a) a educação conjunta de alunos surdos e ouvintes, e (b) a educação bilíngue (intermodal) para o aluno surdo (EM Tres Pins, 2016). O primeiro eixo concretiza-se na atenção educacional preferencialmente em salas mistas, compostas por alunos surdos e ouvintes. Nessas salas, estão presentes dois profissionais: a professora titular, que se expressa oralmente, e a cotutora, a professora de Audição e Linguagem, com competência na LSC e dupla titulação (professora e fonoaudióloga ou qualificações equivalentes).

No que diz respeito ao segundo eixo, a educação bilíngue para os alunos surdos se concretiza na utilização da LSC como L1 e da língua escrita e falada como L2. Isso implica que a LSC proporciona o acesso a todos os conteúdos curriculares. A professora de Audição e Linguagem acompanha os alunos surdos em sala de aula, adaptando e interpretando os conteúdos expressos em língua oral, elaborando atividades ajustadas, assessorando a professora titular e acompanhando as famílias, entre outras funções. Essa função abrange todas as áreas curriculares, exceto as linguísticas. As línguas orais, tanto faladas quanto escritas, são ensinadas fora do contexto da sala de aula, em grupos reduzidos, adotando uma metodologia similar à

do ensino de L2. Esse processo é conduzido pela fonoaudióloga, que também é professora. Em relação ao inglês, a oferta varia conforme o perfil dos alunos e o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas em LSC e na língua oral catalã.

A LSC é ensinada como L1 para os alunos surdos, em uma sala específica, por um professor surdo (Aliaga; Cedillo Vicente; Sánchez-Amat, 2018). Os alunos ouvintes recebem formação em LS com uma carga horária de uma hora quinzenalmente. No entanto, não existe uma proposta curricular que forneça diretrizes específicas para seu ensino, seja como L1 ou L2. Além disso, o nível de LSC dos alunos ouvintes não permite uma comunicação fluida com os alunos surdos. Se observa uma limitação clara, pois há apenas um professor para todos os níveis.

Quanto à formação secundária (12–16 anos), atualmente ocorre no Institut El Bosc de Montjuïc, onde o projeto educacional bilíngue do centro está em processo de definição. A LS é ministrada como L1 para os alunos surdos por professor surdo, compartilhado com o EM Tres Pins, que também atua como referente identitário e cultural.

Claramente, um único professor não pode ser o único docente de LSC para todas as etapas, deslocando-se entre as três escolas regulares. Quanto aos intérpretes, eles atuam apenas no ensino secundário pós-obrigatório (a partir dos 16 anos), em condições de trabalho precárias, pois são terceirizados. Como consequência, todos os anos muitos deles abandonam a profissão, o que dificulta a disponibilidade de intérpretes nas instituições de ensino.

Se o aluno surdo não estiver matriculado nesses centros, pode frequentar centros de agrupamento de surdos. Nesse caso, em alguns centros que recebem o apoio do CREDA Pere Barnils e do CREDA Jordi Perelló, os alunos podem contar com fonoaudiólogos e professores de apoio bilíngues que fazem uso da LS como medida de acesso ao currículo, mas em nenhum caso recebem aulas de LSC.

4 A educação de surdos no contexto brasileiro

No Brasil, por força das lutas da comunidade surda (surdos ativistas, familiares e pesquisadores), o direito linguístico a uma LS foi traduzido em vários documentos legais, como: reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como “forma de comunicação e expressão das comunidades surdas” (Brasil, 2002); presença da Libras como “língua de instrução” nas escolas que promovem Educação

Bilíngue de Surdos (Brasil, 2005); e direito à acessibilidade comunicacional (Brasil, 2015).

Assim, os espaços que recebem matrículas de estudantes surdos e têm se denominado “bilíngues” são aqueles que, apesar de uma variada forma de organização, têm a presença da Libras em práticas escolares. No Brasil, a modalidade de educação escolar bilíngue é aquela oferecida em Libras como L1 e em português escrito como L2, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, conforme preconizado pela Lei nº 14.191 (Brasil, 2021).

Para o tratamento da realidade brasileira, optamos por apresentar e discutir algumas das diversas formas de organização escolar que, tendo alunos surdos matriculados, têm a Libras presente, para refletirmos sobre o lugar ocupado por essa língua nas práticas escolares e os possíveis impactos dessas formas de organização na escolarização dos estudantes surdos no Brasil. São elas: a) escolas de surdos; b) escolas polo e c) inclusão em escolas comuns, destacando o trabalho do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atuação de Tradutor Intérprete de Línguas de Sinais (TILS).

No Brasil, de acordo com Rocha (2018), a educação de surdos tem sido estudada a partir da fundação do “Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos”, no ano de 1856. A autora ressalta que a pesquisa documental anterior a este marco é praticamente inexistente. O “Collégio”, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), é reconhecido, na estrutura do Ministério da Educação (MEC), como centro de referência nacional na área da surdez, subsidiando a formulação e apoiando a implementação de políticas públicas.

Sabe-se que o “Collégio” seria um espaço de circulação para a LS por uma publicação de 1875, a “Iconografia dos Sinais dos Surdos-Mudos”. De acordo com Rocha (2018), o livro é uma cópia da obra de Pélissier, professor surdo francês, de 1856, e destaca-se a importância documental da Iconografia por ser o primeiro documento produzido no Brasil para orientar a aprendizagem e consulta de sinais manuais. Percebe-se, portanto, o papel central da LS desde o início da institucionalização da educação de surdos no país.

Atualmente, as escolas de surdos são aquelas que recebem preferencialmente¹ a matrícula de estudantes surdos e utilizam a Libras como língua de instrução e de comunicação nas práticas escolares. Tais escolas têm sido o modelo defendido pelas comunidades surdas como o mais adequado para o alunado surdo (Brasil, 2014). São escolas que se organizam com relativa facilidade nos grandes centros, onde há um número significativo de estudantes surdos, que podem se encontrar e constituir essa comunidade escolar. Nesse espaço, a língua de circulação das interações e das práticas escolares deve ser a Libras. Docentes, gestores e demais profissionais presentes na escola, como bibliotecários, merendeiras, entre outros, deveriam interagir com os estudantes surdos em Libras. Além disso, é fundamental que a forma de organização curricular dessas escolas leve em conta: a Libras e seu funcionamento (Paiutto; Lacerda, 2024); a primazia da visualidade nos estudantes surdos (Lebedeff, 2017) e questões culturais das comunidades surdas (Karnopp; Klein; Lunardi-Lazzarin, 2011).

Na atualidade, no Brasil, todas as redes de ensino da Educação Básica são instadas a seguir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que direciona os conteúdos a serem trabalhados nas diversas áreas de ensino, nos diferentes anos escolares. A BNCC, contudo, nada trata sobre a Libras e sobre a singularidade de sujeitos surdos, partindo de uma perspectiva de ensino da língua portuguesa como língua materna pouco atenta às condições bilíngues de minorias como indígenas, comunidade surda, entre outras (Colacique; Gonçalves, 2023). Além disso, poucas são as redes de ensino no Brasil que dispõem de um currículo pensado especificamente para o alunado surdo usuário de Libras (ver, por ex., Secretaria Municipal de São Paulo, 2019a; 2019b), ou seja, tendo a Libras situada como língua curricularizada e não apenas como língua de comunicação. De todo modo, são escolas que podem planejar, aplicar e avaliar ações pedagógicas, visando processos de ensino e aprendizagem em Libras.

Em termos de projeto pedagógico, como tais escolas se autodefinem bilíngues? Müller e Karnopp (2017) realizaram uma investigação com o objetivo de problematizar a educação escolar bilíngue de surdos no estado do Rio Grande do Sul (RS). As autoras analisaram documentos que caracterizam escolas de surdos como

¹ Algumas escolas também priorizam a matrícula de filhos de surdos, ainda que sejam ouvintes. O foco está em priorizar usuários de Libras.

bilíngues, tais como o Regimento Escolar e a Proposta Político-Pedagógica. Elas constataram que as escolas de surdos participantes da pesquisa caracterizam-se como bilíngues nos documentos escolares por possibilitarem:

[...] atendimento a estudantes surdos; proposta educacional pautada no bilinguismo; currículo e acesso aos conteúdos em língua de sinais; importância da aquisição da língua de sinais; aprendizagem da língua portuguesa, na modalidade escrita, de modo sucessivo à aquisição da Libras; respeito à história, à identidade e à cultura surda; atenção às diferenças linguísticas e às singularidades surdas; contato com educadores bilíngues e instrutores surdos; formação da comunidade surda; articulação aos marcadores culturais surdos; entre outros pontos (Müller; Karnopp, 2017, p. 71).

Além disso, segundo as autoras, os documentos instituem a Libras e a língua portuguesa como, respectivamente, primeira e segunda língua, assim como reconhecem a Libras como sistema linguístico, devendo ser prioritária nas atividades curriculares, nos diferentes níveis de ensino. Assim, quando observamos as escolas de surdos em atividade, quais são os entraves que encontramos? Em primeiro lugar, há um número limitado de professores surdos atuando. Ainda que seja cada vez menos frequente, persistem redes de ensino que evitam a contratação de professores surdos por uma visão capacitista, ou, ao contratar esse professor, apenas permitem que ele seja responsável pelo ensino de Libras (Martins, 2025).

Hodiernamente, já é possível encontrar um número mais significativo de professores surdos formados (Martins, 2025), contudo eles nem sempre estão nas escolas de surdos, principalmente pelos obstáculos presentes nos concursos públicos e processos seletivos, realidade que observamos nas escolas visitadas. Provas preparadas e pensadas para usuários de língua portuguesa como língua materna por vezes penalizam esses profissionais, que não conseguem ser aprovados para atuar nessas escolas.

Destaca-se, ainda, que tem sido mais frequente encontrar professores surdos licenciados em Letras Libras² (licenciados para ensino de Libras nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) do que professores surdos formados em Pedagogia (habilitados para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

² No sítio do MEC, sistema e-MEC (<https://emec.mec.gov.br/emec/nova>), há 132 registros de cursos de Graduação constando o nome “Libras”. Desses, 107 são cursos de Licenciatura em Letras Libras, nas mais diferentes denominações; 22 são cursos de Bacharelado em Letras Libras, que foram TILS, e apenas três são cursos de Pedagogia Bilíngue. Além desses, há cinco registros com o nome “Educação Bilíngue de Surdos”, sendo que três deles ainda não foram iniciados.

e/ou em outras licenciaturas e, portanto, habilitados para ministrarem as diversas disciplinas do Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio. Muitos estudantes surdos acabam optando pela Licenciatura em Letras Libras, tanto pela maior oferta de cursos (em relação à Pedagogia Bilíngue) como pelas condições de acesso e permanência, dada a acessibilidade linguística, quando comparada às demais licenciaturas. Esse cenário faz com que a maioria dos professores que atuam nas escolas de surdos sejam professores ouvintes.

Sobre a questão da proficiência em Libras de professores ouvintes que atuam em escolas de surdos, Müller e Karnopp (2017) entrevistaram professores responsáveis por ministrar a disciplina de Língua Portuguesa em escolas de surdos do RS. Com relação ao papel prioritário da Libras, encontrado nos documentos e nas falas das professoras, é importante notar que ao serem questionadas sobre sua fluência, apenas oito professoras descreveram-se como fluentes em Libras.

Müller e Karnopp (2017, p. 77) chamam a atenção para as incongruências entre o que está escrito (nos documentos) e dito (nas entrevistas) com relação ao que acontece cotidianamente nas escolas:

Percebemos que as instituições propõem priorizar o desenvolvimento da língua de sinais pelo contato das crianças com profissionais surdos e ouvintes usuários desta língua; entretanto, há carência desses profissionais nas escolas. Propõem-se aulas de Libras para os familiares e comunidade escolar, mas há pouca procura pela aprendizagem da língua de sinais. Propõe-se uma escola bilíngue; no entanto, nas reuniões, a comunicação se dá, geralmente, em LP (na modalidade oral), contando com tradutores e intérpretes na comunicação entre surdos e ouvintes. [...] As aulas são ministradas em Libras, mas as avaliações são, geralmente, escritas. Propõe-se uma educação bilíngue, porém, algumas grades curriculares comprovam a supremacia das aulas de LP, se comparadas às de Libras.

Ao reconhecerem alguns impasses e incongruências nos contextos das escolas bilíngues, Müller e Karnopp (2017) salientam que a intenção não é a de desmerecer o trabalho desenvolvido nessas instituições, mas, de modo contrário, ressaltar a necessidade de provocar a reflexão para que seja possível pensar a educação bilíngue de surdos de outros modos. Nesse sentido, a questão da proficiência na língua de sinais é condição necessária para atuar na escola de surdos (Souza; Lacerda, 2023), porém não é condição suficiente. Se os docentes não estiverem atentos para pensar o currículo e as ações pedagógicas a partir da Libras, o fazer pedagógico ficará comprometido. Lamentavelmente, mesmo nessas escolas, frequentemente, há pouca reflexão sobre a Libras e sobre como essa língua pode

orientar as práticas para que se centrem na visualidade, na espacialidade, nas relações próprias e intrínsecas ao funcionamento de uma língua de sinais (Peluso; Lodi, 2015).

Não é incomum encontrar formas de organização na escola de surdos pensadas a partir de uma ótica ouvinte. As formas de conduzir reuniões, planejamentos didáticos e avaliações escolares nem sempre se pautam ou privilegiam a Libras. O fato de a língua de instrução ser a Libras não garante que ela conduza as formas de pensar, de ensinar e de construir os conhecimentos — ela pode estar ali como uma língua para comunicar algo, mas não necessariamente como a língua a partir da qual as práticas são efetivamente construídas.

Além disso, nem sempre é ofertada, ao surdo, a possibilidade de interagir com a comunidade escolar surda, mesmo quando há escolas bilíngues de surdos. Para compreender a complexidade da educação de surdos será tomado como exemplo o quadro analisado por Camillo (2020). A pesquisadora investigou a educação de surdos no Município de Santa Maria, cidade de porte médio no RS. Neste município, a autora mapeou nove escolas estaduais com alunos surdos matriculados do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e doze escolas municipais com alunos surdos matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É importante destacar que há, na cidade, uma escola pública bilíngue específica para surdos, contudo, o mapeamento realizado por Camillo (2020) indica que as crianças e jovens estão “espalhadas” pela cidade, não configurando a organização de turmas específicas para surdos. As escolas municipais, de acordo com a autora, contam com a presença de Educadora Especial com trabalho de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Como comentam Müller e Karnopp (2017), estudar em uma escola de surdos, além da necessidade de transporte escolar público, compreende uma escolha político-ideológica dos familiares ou dos próprios surdos.

Ainda no contexto das escolas de surdos, não é incomum encontrar salas de AEE para atendimento de estudantes surdos que apresentam necessidades pedagógicas específicas (apoio visual, cognitivo, comportamental, entre outros). Esse atendimento, para ser eficiente, precisa ser conduzido por profissional bilíngue que atue de modo a favorecer o desenvolvimento pleno desse público, e tal profissional nem sempre está presente.

Outra possibilidade de escolarização bilíngue são as chamadas escolas polo bilíngue de surdos, que são escolas comuns que recebem matrículas de estudantes ouvintes, mas que priorizam as matrículas de estudantes surdos buscando agrupá-los em uma unidade escolar em uma dada região (Brasil, 2005, 2021; Lacerda; Santos; Martins, 2016). Essa tem sido a solução encontrada para a educação bilíngue de surdos em cidades não tão populosas; em regiões de grandes cidades em que não estão presentes surdos em quantidade suficiente para organizar uma escola de surdos; ou, ainda, por se acreditar que a proximidade de estudantes surdos e ouvintes possa favorecer um melhor desenvolvimento escolar e social para todos os estudantes.

Nessa proposta, na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental as crianças surdas estarão em classes exclusivas de surdos (classes bilíngues) nas quais a língua de instrução é a Libras. Por vezes, essas classes são organizadas de forma multisseriada, agrupando estudantes surdos de dois ou mais anos escolares, de modo que as trocas linguísticas sejam mais intensas e que eles possam se sentir em um ambiente mais interessante para a aprendizagem. Defende-se que turmas de 8 ou 10 alunos para um ciclo escolar, por exemplo, são mais favoráveis ao desenvolvimento e aprendizagem que turmas com 2 ou 3 crianças de um único ano escolar (Lacerda; Santos; Martins, 2016).

Nesse contexto, professores bilíngues (em geral ouvintes, pelos motivos já expostos) são regentes de turma. Com frequência, como é necessário um número pequeno de professores, eles são selecionados considerando sua proficiência em Libras. Nessas salas, espera-se que os conteúdos previstos para a Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais sejam ensinados em Libras e que a construção conceitual e a ampliação do domínio linguístico pelas crianças surdas se deem de maneira consistente. Também, nessa forma de organização, se faz premente que a Libras seja língua de instrução – língua a partir da qual as práticas escolares sejam concebidas e aplicadas.

Destaca-se, ainda, a frequência com que essas escolas oferecem ensino de Libras para a comunidade de entorno e familiares de estudantes surdos, visando ampliar os usuários de Libras e a interlocução dos alunos com seus familiares. Essa é uma ação que dá visibilidade para a comunidade surda de maneira geral e para a relevância da comunidade surda escolar de forma mais específica.

Sobre essas experiências de ensino, pouco conhecimento tem sido construído, especialmente focalizando as vivências nas práticas pedagógicas. Formagio e Lacerda (2016) documentam o cotidiano de uma dessas salas de aula, na qual é possível identificar práticas em que a Libras é efetivamente língua de ensino e de constituição dos sujeitos.

Para os Anos Finais do Ensino Fundamental, os alunos surdos são encaminhados para turmas comuns (onde estão matriculados surdos e ouvintes) e a Libras estará presente por meio da ação de TILS (tradutores intérpretes de língua de sinais) que mediarão as relações em sala de aula. Essa forma de organização se apoia na ideia de que nas séries iniciais a criança surda se apropria da Libras e dos conteúdos fundamentais apresentados pela escola em e pela Libras, e que nos Anos Finais do Ensino Fundamental ela estará apta a acompanhar os conteúdos escolares por meio de processos tradutórios. Daroque e Lacerda (2023), em pesquisa em uma escola polo de educação bilíngue de surdos, analisam práticas de planejamento, ensino e avaliação conduzidas por professores regentes e TILS e apontam para possibilidades e desafios dessa forma de organização escolar, uma vez que, nem sempre, os professores e TILS conseguem desenvolver um trabalho que considere as singularidades e necessidades dos estudantes surdos.

Nesse contexto, está previsto na legislação (Brasil, 2005) o ensino de Língua Portuguesa (LP) como segunda língua para os estudantes surdos, ou seja, os conteúdos de LP devem ser ensinados com metodologia específica, por meio da Libras, por um professor bilíngue. Essa ação exige um professor bilíngue licenciado para atuar no Ensino Fundamental – Anos Finais, cuja formação ainda é pouco usual no Brasil (há registro no sistema e-MEC de apenas três cursos na modalidade presencial). Em geral, as redes de ensino buscam em seus quadros profissionais que sejam bilíngues Libras/LP e que estejam disponíveis para essa função; ou, ainda, desenvolvem ações formativas para capacitar alguns professores para essa tarefa.

Nas escolas em que isso é realizado, encontram-se relatos de sucesso de práticas de ensino de LP e de aprendizagem dos estudantes (Lacerda; Santos; Martins, 2016). Nas demais disciplinas, o TILS traduz das aulas ministradas em LP oral para a Libras, e esse processo tradutório é sempre complexo (Daroque; Lacerda, 2023; Santos; Lacerda, 2015). As parcerias entre professor e TILS são muito necessárias para que a atuação do TILS faça sentido em Libras para os estudantes

surdos, mas elas nem sempre se efetivam. O professor regente precisa estar atento às necessidades dos estudantes surdos e negociar com TILS formas mais adequadas de abordar os conteúdos, para que o sentido em Libras seja alcançado (Daroque; Lacerda, 2023).

Também nas escolas polo bilíngue de surdos é fundamental a presença de professores surdos e, na impossibilidade destes, de instrutores surdos³ responsáveis pelo ensino de LS para surdos e ouvintes e profissionais da escola. A presença de adultos surdos sinalizantes é fundamental para o ensino/trocas em Libras e para questões de identidade. Presença de pares surdos, trocas linguísticas plurais, comunidade surda, ainda que inserida em uma comunidade ouvinte maior, pode permitir um senso de pertencimento.

Essa forma de organização da escola, ao mesmo tempo em que favorece a participação de surdos e ouvintes em atividades conjuntas, ampliando o respeito e o conhecimento sobre a Libras para a sociedade em geral, demanda ajustes, uma vez que o currículo escolar é tradicionalmente pensado para ouvintes. Nesse sentido, a presença de duas línguas impõe à escola novos modos de organizar-se, uma reorientação face a uma perspectiva bilíngue, que por vezes é difícil de efetivar-se (Lacerda; Santos; Martins, 2016).

Por outro lado, em regiões onde escolas de surdos ou polos de surdos não estão presentes, a opção é a matrícula na escola comum mais próxima da residência do estudante surdo com a presença de um tradutor intérprete de língua de sinais (TILS) que irá mediar as relações escolares em LS, com ou sem AEE. Esse cenário é um dos mais complexos porque em muitos casos o estudante surdo é único em sua escola ou período letivo e tem como interlocutor em Libras apenas o TILS (presente como profissional que possibilita a acessibilidade aos conteúdos escolares).

Nesses casos, quando o TILS é bastante competente, o que nem sempre se efetiva (Oliveira; Lacerda, 2024), busca favorecer o desenvolvimento escolar do aluno surdo, mas este aluno estará em uma situação de significativo isolamento linguístico (Lacerda; Santos, 2013) e a Libras será língua de acessibilidade, mas não a língua das interações, ou, ainda, aquela usada para pensar os conteúdos escolares e formas

³ Instrutores surdos são profissionais surdos que atuam principalmente no ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto da educação para surdos. A designação Instrutor Surdo foi criada para se referir a profissionais que são educadores, sem, contudo, terem formação formal como professores. Este profissional está previsto no Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005).

de construir os conhecimentos. As práticas são pensadas para ouvintes e, nesse cenário, a criança surda navega por águas nem sempre favoráveis, fazendo o possível para aprender em condições bastante adversas.

O ensino da LP como língua materna é outro problema importante. Por mais que o TILS traduza o desenvolvimento da aula, o princípio curricular presente é ensinar a modalidade escrita da língua que as crianças ouvintes falam. A criança surda não fala a LP e precisa de outra metodologia de ensino (prevista na legislação como ensino de LP como segunda língua), que lhe é negada. Nesse cenário, o próprio desenvolvimento da LS não está previsto – não há aulas de Libras, não há atenção para como a criança pensa ou desenvolve essa língua — com o foco voltado para os conteúdos escolares “ouvintes” (Moraes; Klein; Coelho, 2024).

Em geral, nesses contextos, a criança surda será convidada a frequentar o AEE, que na melhor das hipóteses trabalhará com o ensino de LP como segunda língua — mediada pela Libras em escassas 2 ou 3 horas semanais. Isso ocorre quando o profissional que conduz o AEE é proficiente em Libras e pode adequar conteúdos às necessidades do estudante surdo. Em orientações oferecidas pelo Ministério da Educação (MEC), o AEE para surdos envolveria três momentos didático-pedagógicos: (a) Atendimento Educacional Especializado em Libras⁴; (b) Atendimento Educacional Especializado de Libras⁵ e (c) Atendimento Educacional Especializado de Língua Portuguesa⁶ (Alvez; Ferreira; Damázio, 2010).

Cardoso (2013), ao pesquisar o AEE para surdos, percebeu que a Libras na escola inclusiva está muito mais vinculada a um processo formal de aprendizagem do que a um processo de aquisição por meio da interação cultural com pares que sejam usuários e fluentes nessa língua. Para Cardoso (2013), a necessidade de um tempo maior na escola em situação formal de aprendizagem (em função dos três momentos didático-pedagógicos distintos ofertados pelo AEE) evidencia a produção de um discurso de que os alunos surdos apresentam dificuldades.

Já sobre o (b) AEE de Libras a autora questiona o fato de que a aprendizagem da Libras esteja limitada e burocratizada pelo AEE. Finalmente, ao analisar o AEE de

⁴ O AEE em Libras ocorre em horário oposto ao da escolarização. Trata-se de um trabalho complementar ao que está sendo estudado na sala de aula (Alvez; Ferreira; Damázio, 2010, p. 12).

⁵ Para atuar no ensino de Libras, o professor do AEE precisa ter conhecimento da estrutura e fluência na Libras (Alvez; Ferreira; Damázio, 2010, p. 17).

⁶ O objetivo desse atendimento é desenvolver a competência linguística, bem como textual, para a leitura e escrita em português (Alvez; Ferreira; Damázio, 2010, p. 20).

LP, denuncia que enquanto a Libras é constituída como um recurso de acessibilidade, a LP é o meio pelo qual o surdo torna-se cidadão. A oposição de *status* entre as línguas pode estar situada, também, no fato de que a Libras não está curricularizada como língua materna pela BNCC.

Além disso, é importante ressaltar que, tendo em vista a restrição de território e o *status* que o AEE ocupa dentro da escola, sobra pouco ou nenhum espaço para negociar um currículo específico para o estudante surdo. Causa temeridade o fato de o maior número de estudantes surdos estar matriculado nesse modelo. De acordo com o Censo Escolar do INEP de 2022 (BRASIL, 2023), do total de matrículas da Educação Especial, ao somarem-se os estudantes com surdez e com deficiência auditiva, 54.766 estão matriculados em classes comuns (que pressupõe serviço de AEE) contra 6.200 matrículas em classes exclusivas para surdos.

Deve-se destacar que o MEC publicou, em 2021, a “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos (PSLS)” (Nascimento *et al.*, 2021). De acordo com os autores Nascimento *et al.* (2021), a organização da proposta curricular para o ensino de PSLS atende aos dois níveis de ensino: a Educação Básica e o Ensino Superior. A Educação Básica, dividida em etapas, teve cada etapa subdividida em níveis de proficiência dos aprendizes nas práticas de linguagem que envolvem leitura e escrita. Esses níveis foram associados aos anos escolares, de modo que a proposta curricular foi organizada em seis cadernos. A proposta compreende que:

O ensino de PSLS envolve habilidades de ler (ver), escrever, traduzir, sinalizar. Lê-se a Libras, lê-se o português escrito, escreve-se em Libras, escreve-se em português escrito e, por fim, contrasta-se uma língua com a outra e se traduz (Nascimento *et al.*, 2021, p. 28).

A proposta do PSLS é robusta e inovadora, entretanto, parece ter sido esquecida pelo MEC tanto pela fragilidade de divulgação à época como pela ausência de empenho, até hoje, em implementá-la (Santos; Lebedeff, 2024). Além disso, a proposta não está disponível, no sítio do MEC, na aba “publicações”, sendo extremamente complexo ter acesso aos seis volumes da Proposta Curricular.

5 Considerações finais

Apesar dos avanços conquistados na educação bilíngue para alunos surdos tanto no Brasil como na Catalunha, ainda persistem vários desafios que limitam o acesso e a qualidade deste modelo educacional. Entre os mais significativos destaca-se o desenvolvimento de um currículo oficial para o ensino das línguas de sinais (Libras e LSC). As duas realidades carecem de um currículo consolidado que estabeleça os marcos do desenvolvimento linguístico em Libras e LSC, bem como apontamentos de conteúdos de aprendizagem e estratégias pedagógicas específicas. Embora existam propostas em andamento, como a de Jarque *et al.* (2021) ou o Currículo da SMESP (São Paulo, 2019a, 2019b), a falta de um currículo comum impede aprofundamento de ações de ensino e acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes.

Outro fator a ser destacado é a falta de formação específica e contínua em LS para os docentes, constituindo uma barreira significativa. Apesar dos esforços de formação, muitos educadores carecem de competências adequadas em Libras, no caso do Brasil, e em LSC, na Catalunha, o que limita sua capacidade de implementar efetivamente o modelo bilíngue. Além disso, a escassez de professores surdos e a falta de especialistas com formação em língua de sinais (professores bilíngues, no caso brasileiro) e com dupla titulação (professores e fonoaudiólogos, no caso Catalão) tornam ainda mais difícil a integração plena da LS nas salas de aula. Na Catalunha não existe nenhuma formação regulamentada que a garanta. Nem na formação de professores nem na Fonoaudiologia — os dois títulos exigidos — há conteúdos específicos sobre a educação bilíngue de surdos ou sobre a LS.

Destaca-se também que os projetos educativos bilíngues para alunos surdos estão concentrados principalmente nas cidades de grande porte, o que cria uma disparidade no acesso a esses programas em regiões mais distantes dos grandes centros. Essa concentração limita a equidade no acesso à educação bilíngue e exclui muitos alunos surdos de áreas mais distantes dos centros especializados, sendo essa uma realidade presente nos dois contextos analisados, mais particularmente na Catalunha, onde há apenas um centro por etapa educativa e não é reconhecido o direito ao transporte para os alunos das escolas regulares.

O reconhecimento e profissionalização dos intérpretes de LS, também merece ser discutido. Embora os TILS desempenhem um papel crucial na educação de alunos surdos, seu reconhecimento profissional e integração no mercado de trabalho continua sendo uma preocupação nos dois contextos estudados. Os intérpretes nem sempre fazem parte das equipes educacionais das escolas e frequentemente carecem dos recursos necessários para desempenhar sua função de maneira eficaz. Na Catalunha, destaca-se que, apesar de possuírem titulação oficial, as condições são inferiores às que correspondem à sua titulação e à sua responsabilidade do trabalho. Desse modo, a ausência de vínculo e os contratos precários provocam uma alta rotatividade. Além disso, o coletivo de docentes surdos também exige maior reconhecimento de seu trabalho e melhorias nas condições de trabalho.

Em relação à certificação e exigência de competência em língua de sinais, a certificação oficial das competências em LS (Libras e LSC) para os profissionais que trabalham com alunos surdos está em desenvolvimento nos dois contextos analisados, mas ainda não foi implementada de forma generalizada. A exigência dessas competências é crucial para garantir a qualidade educacional e a plena inclusão dos estudantes surdos no sistema educacional.

Outro ponto é a pluralidade nas formas de organização escolar. Tanto no Brasil como na Catalunha observam-se escolas com matrículas de estudantes surdos em diferentes formatos. A questão de pares linguísticos em LS parece ser o problema central, e muitas localidades não comportam escolas de surdos ou agrupamentos mais destacados de estudantes surdos, deixando-os sozinhos ou acompanhados apenas de TILS. Certamente, nesses contextos, a LS não tem destaque ou protagonismo. Na Catalunha, ressalta-se a dificuldade de acessar uma escola específica para surdos, não especial, nas etapas iniciais. A prática escolar pensada em LS, organizada a partir da LS e efetivada pela LS ocorre unicamente numa escola de educação especial. As propostas inclusivas aproximam-se mais de um modelo de acessibilidade.

Sobre o papel do professor surdo, a situação funcional é instável nos dois países, tanto pela formação incipiente da maioria dos profissionais surdos (ou não adequada à tarefa educacional) como por salários pouco atrativos que não fixam esse profissional na escola. Na Catalunha, atualmente não existe a figura de um instrutor surdo especialista em LS que ministre essas línguas. Isso só é possível se a pessoa

tiver a formação de professor e também formação em Fonoaudiologia. Por esse motivo, não há profissionais suficientes. Seria necessário criar a figura do instrutor especialista em LS, uma pessoa que não precise necessariamente da titulação de professor e fonoaudiólogo, mas sim em didática da LSC.

Em relação à concepção de educação bilíngue nos dois países, a Lei nº 14.191 (Brasil, 2021) indica a centralidade da Libras como língua de instrução, que seria o cenário ideal de educação bilíngue. Entretanto, são poucos os profissionais proficientes atuando, além da perceptível dificuldade em obtê-los nas redes de ensino de diferentes regiões. As redes de ensino confundem a presença da LS na sala de aula com a presença de TILS, por exemplo, com o atendimento da proposta bilíngue. Já, na Catalunha, como pode ser fomentado o desenvolvimento da identidade e cultura surda com apenas um professor surdo que abranja os três níveis educativos? Pode estar presente a diversidade e a valorização cultural que indica Swanwick (2016), com uma presença simbólica das pessoas surdas?

Apesar dos esforços legislativos e educacionais para melhorar a resposta às necessidades dos alunos surdos tanto no Brasil como na Catalunha, são necessários mais avanços no desenvolvimento curricular, na formação de docentes, na equidade territorial e no reconhecimento das profissões relacionadas à língua de sinais. Esses desafios precisam ser abordados de forma integral, para garantir a centralidade das línguas de sinais nos processos educativos que se pretendem bilíngues para surdos e visem uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos surdos, no contexto brasileiro e no contexto catalão.

REFERÊNCIAS

ALIAGA, Delfina; CEDILLO, Pepita; SÁNCHEZ-AMAT, Jordina. La enseñanza de la lengua de signos catalana como L1 y L2: experiencias docentes. **Llengua, Societat i Comunicació**, [s. l.], n. 16, p. 26-36, 2018. Disponível em: <https://repositori-api.upf.edu/api/core/bitstreams/a2f6a214-c09d-4bd2-b34e-6f1601bd2cc2/content>. Acesso em: 24 nov. 2025.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/43215>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BELLÉS, Rosa M.; CEDILLO, Pepita; GONZÁLEZ, José; MOLINS, Ester. The education of deaf children in Barcelona. In: METZGER, Melanie. **Bilingualism and identity in deaf communities** (ed.). Washington: Gallaudet University Press, 2000. p. 95-113.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 3 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo escolar 2022**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.p df. Acesso em: 4 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização e Diversidade. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Brasília, DF: MEC: SECADI, 2014. Disponível em: https://ava.ufca.edu.br/pluginfile.php/35044/mod_folder/content/0/RelatórioMEC_SECADI_FENEIS.pdf. Acesso em: 24 nov. 2025.

CAMILLO, Camila. **A escola regular contemporânea e o aluno surdo/deficiente auditivo**: dos modos de subjetivação para as singularidades produzidas no contexto das experiências escolares. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/23135/TES_PPGEDUCA%C3%87%C3%83O_2020_CAMILLO_CAMILA.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos. **Discursos sobre a inclusão escolar**: governamento docente e normalização dos sujeitos surdos pelo atendimento educacional especializado. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/106461>. Acesso em: 24 nov. 2025.

CATALUNHA. Parlament de Catalunya. **Estatut d'autonomia de Catalunya**. Barcelona: Parlament de Catalunya, 2006. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20150122023801/http://www.parlament.cat/activitat/estatut.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2025.

CATALUNHA. Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació. **Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya**, Barcelona, n. 5422, 16 jul. 2009. Disponível em: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2009/07/10/12>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CATALUNHA. Llei 17/2009, del 3 de juny, de la llengua de signes catalana. **Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya**, Barcelona, n. 5647, 10 jun. 2010. Disponível em: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2010/06/03/17>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CATALUNHA. Llei 13/2014, del 30 d'octubre, d'accessibilitat. **Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya**, Barcelona, n. 6742, 4 nov. 2014. Disponível em: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/l/2014/10/30/13>. Acesso em: 8 dez. 2025.

CATALUNHA. Decret nº 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu. **Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya**, Barcelona, n. 7477, 19 out. 2017. Disponível em: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2017/10/17/150>. Acesso em: 4 dez. 2025.

CATALUNHA. Decret nº 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica. **Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya**, Barcelona, n. 8762, 29 set. 2022. Disponível em: <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2022/09/27/175>. Acesso em: 4 dez. 2025.

CATALUNHA. Decret nº 91/2024, de 14 de maig. Règim lingüístic del sistema educatiu no universitari. **Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya**, 16 mai. 2024. <https://portaljuridic.gencat.cat/eli/es-ct/d/2024/05/14/91>. Acesso em: 4 dez. 2025.

CEE JOSEP PLA. **Projecte lingüístic**. Barcelona: CEE Josep Pla, 2011. Disponível em: http://www.ceejoseppla.cat/ca/qui_som/documents_centre. Acesso em: 24 jan. 2025.

COLACIQUE, Rachel Capucho; GONÇALVES, Leonardo Conceição. Adequação curricular e BNCC: desafios para o ensino bilíngue de estudantes surdos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 39, n. 1, e128390, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/128390/90509>. Acesso em: 24 nov. 2025.

DAROQUE, Samantha Camargo; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A escola comum como espaço formativo para a dupla professor e intérprete educacional de Libras. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 48, n. 93, p. 121-129, 2023. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/18640>. Acesso em: 24 nov. 2025.

ESCOLA BRESSOL MUNICIPAL FORESTIER. **El nostre projecte educatiu**. Barcelona: EBM Forestier, [2025]. Disponível em: <https://ajuntament.barcelona.cat/escolesbressol/ca/ebmforestier/el-nostre-projecte-educatiu>. Acesso em: 25 nov. 2025.

ESCOLA MUNICIPAL TRES PINS. **Projecte d'Educació Bilingüe llengua de signes - llengua oral**. Barcelona: E. M Tres Pins, 2016. Disponível em: <https://agora.xtec.cat/ceipmtrespins/lescola/documents-de-centre/projecte-deducacio-bilingue-llengua-de-signes-llengua-oral>. Acesso em: 7 jan. 2025.

ESPAÑHA. Jefatura del Estado. Ley Orgánica nº 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). **BOE**: sección I, Madrid, n. 106, p. 17158-17207, 4 maio 2006. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>. Acesso em: 4 dez. 2025.

ESPAÑHA. Jefatura del Estado. Ley nº 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. **BOE**, Madrid, n. 255, 24 out. 2007. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/l/2007/10/23/27/con>. Acesso em: 4 dez. 2025.

ESPAÑHA. Jefatura del Estado. Ley Orgánica nº 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica nº 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). **BOE**, Madrid, n. 340, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>. Acesso em: 4 dez. 2025.

FERNÁNDEZ-VIADER, María del Pilar; FUENTES, Mariana. Education of deaf students in Spain: legal and educational politics developments. **Journal of Deaf**

Studies and Deaf Education, [s. l.], v. 9, n. 3, p. 327-332, 2004. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15304435/>. Acesso em: 24 nov. 2025.

FORMAGIO, Carolina Lima Silva; LACERDA, Cristina B. F. Práticas pedagógicas do ensino de português como segunda língua para alunos surdos do ensino fundamental. *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (org.). **Escola e diferença**: caminhos da educação bilíngue para surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016. p. 169-241.

JARQUE, Maria Josep; ASTA, Maria; CEDILLO, Pepita; GALCERAN, Fernando; GONZÁLEZ, Menchu. **Orientacions per a l'ensenyament de la llengua de signes catalana**. 2021. Documento interno

JARQUE, Maria Josep; BOSCH-BALIARDA, Marta; GONZÁLEZ, Menchu. Legal recognition and regulation of Catalan Sign Language. *In*: MEULDER, Maartje de; MURRAY, Joseph J.; McKEE, Rachel Locker (ed.). **The legal recognition of Sign Languages**: advocacy and outcomes around the world. [S. l.]: Multilingual Matters Limited, 2019. p. 268-283.

JARQUE, Maria Josep; LACERDA, Cristina; CEDILLO, Pepita; SERRANO, Mari. Construcción de un instrumento para valorar la producción narrativa en la lengua de signos catalana en el contexto educativo. **Revista Signos. Estudios de Lingüística**, [s. l.], v. 58, n. 118, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.4151/S0718-09342025011801141>. Acesso em: 22 nov. 2025.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. *In*: LUNARDI-LAZZARIN, Márcia L.; KLEIN, Madalena; KARNOPP, Lodenir (org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas, RS: ULBRA, 2011. p. 15-28.

LACERDA, Cristina B. F.; SANTOS, Lara Ferreira dos. **Tenho um aluno surdo, e agora?**: introdução à Libras e Educação de Surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LACERDA, Cristina B. F.; SANTOS, Lara F. MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (org.). **Escola e diferença**: caminhos da educação bilíngue para surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O povo do olho: uma discussão sobre a experiência visual e surdez. *In*: LEBEDEFF, Tatiana Bolivar (org.). **Letramento visual e surdez**. Rio de Janeiro: WAK, 2017. p. 226-251.

MARSCHARK, Marc; ANTIA, Shirin; KNOORS, Harry (ed.). **Co-enrollment in deaf education**: perspectives on deafness. [S. l.]: Oxford University Press, 2019.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes. **Formação de professores surdos**: memória e narrativas de práticas na docência. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

MORAES, Violeta Porto; KLEIN, Madalena; COELHO, Orquidea. Em defesa de escolas bilíngues de surdos: interlocuções dos movimentos de resistência em Portugal e Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 30, e0136, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5xpbkWyf6mLYWV9wnp7xqMS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2025.

MORALES LÓPEZ, Esperanza. Bilingüismo intermodal (LS lengua oral). **Revista de Estudios de Lenguas de Signos REVLES**, [s. l.], n. 1, p. 340-365, 2019. Disponível em: <https://revles.es/index.php/revles/issue/view/9>. Acesso em: 25 abr. 2025.

MORALES LÓPEZ, Esperanza. **La privación lingüística en la infancia y en la adolescencia sordas y sordociegas**. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid, 2024.

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. Educação bilíngue de surdos no Rio Grande do Sul. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 47, p. 61-83, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/204121/001109743.pdf?sequence=1>. Acesso em: 24 nov. 2025.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; MOREIRA, Andréa Beatriz Messias Belém; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; SILVA, Ivani Rodrigues; BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: caderno introdutório. Brasília, DF: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPEBS: SEMESP: MEC, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em: 22 nov. 2025.

NÓVOA, António. Ilusões e desilusões da educação comparada: política e conhecimento. **ES&C: Educação Sociedade & Culturas**, [s. l.], n. 51, p. 13-31, dez. 2017. Disponível em: <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciie/article/view/82>. Acesso em: 24 nov. 2025.

OLIVEIRA, Patrícia Cardoso de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Aspectos que conferem complexidade à interpretação na perspectiva do intérprete educacional do ensino médio. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v. 11, n. 2, e0240021, 2024. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14935/17161>. Acesso em: 24 nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 24 nov. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAIUTTO, Isabela; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Educação bilíngue de surdos: instrumento de avaliação da expressão em Língua Brasileira de Sinais. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 49, n. 95, p. 120-135, 2024. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/19099>. Acesso em: 24 nov. 2025.

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana Claudia Balieiro. La experiencia visual de los sordos: consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-posições**, [s. l.], v. 26, n. 3, p. 59-81, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/Bfr5pzwjvSD4SWpf7pFHYP/?format=pdf&lang=es>. Acesso em: 24 nov. 2025.

ROCHA, Solange. **Instituto Nacional de Educação de Surdos**: uma iconografia dos seus 160 anos. Rio de Janeiro: MEC: INES, 2018. Disponível em: http://repositorio.ines.gov.br/ilustra/bitstream/123456789/920/1/INES_160anos.pdf. Acesso em: 24 nov. 2025.

SANTOS, Lara Ferreira dos; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 505-533, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/7319/731980282018.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

SANTOS, Samir Rosa dos; LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Proposta curricular para o ensino de português como segunda língua para surdos: possibilidades e desafios. *In*: KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; MARCHON, Amanda Heiderich; WITCHS, Pedro Henrique; DAMASCENO, Gesieny Laurett Neves; PEROBELLI, Roberto (org.). **Estudos linguísticos e direitos humanos**: língua, sociedade e educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. v. 4. p. 185-208.

SWANWICK, R. Deaf children's bimodal bilingualism and education. **Language Teaching**, [s. l.], v. 49, n. 1, p. 1-34, 2016. Disponível em: <https://eprints.whiterose.ac.uk/id/eprint/96878/3/SWANWICK%20FINAL%20SoA%20LT%20Paper.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da cidade para educação especial**: componente curricular: Língua Brasileira de Sinais – Libras. São Paulo: SME: COPED, 2019a. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-especial-libras/>. Acesso em: 24 nov. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**: educação especial, Língua Portuguesa para Surdos. São Paulo: SME: COPED, 2019b. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-especial-lingua-portuguesa-para-surdos/>. Acesso em: 24 nov. 2025.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interação dialógica como mediação no processo de aquisição da linguagem escrita por surdos. **EDUR: Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39, e24992, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bPZjyJWs68hJdnpfptfbNTD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 nov. 2025.

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

TANG, Gladys. Sign language and inclusive deaf education: an Asian perspective. **Deafness & Education International**, [s. l.], v. 26, n 1, p. 1-5, 2024. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14643154.2024.2302702?utm_source=researchgate.net&medium=article. Acesso em: 24 nov. 2025.

Recebido em novembro 2025 | Aprovado em março 2026

MINI BIOGRAFIA

Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no Curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial.

E-mail: clacerda@ufscar.br

Maria Josep Jarque Moyano

Doutora em Psicologia Educacional pela Universidade de Barcelona. Professora do Departamento de Cognição, Desenvolvimento e Psicologia da Educação da Universidade de Barcelona.

E-mail: mj_jarque@ub.edu

Tatiana Bolivar Lebedeff

Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) no Curso de Letras Libras/ Literatura Surda e no Programa de Pós-Graduação em Letras.

E-mail: tblebedeff@gmail.com