DESAFIOS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS

KARINA SILVA CASSAIO

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória histórica da educação de surdos no Brasil e os desafios contemporâneos da implementação do modelo bilíngue. Historicamente, a educação de indivíduos surdos foi marcada por uma perspectiva clínico-patológica, que culminou na hegemonia do oralismo após o Congresso de Milão em 1880. Esse modelo, ao proibir as línguas de sinais e focar na reabilitação da fala, gerou processos de exclusão e privação linguística, como apontado por Skliar (1999). A virada paradigmática para uma visão socioantropológica da surdez foi impulsionada pelo movimento surdo e pelos avanços linguísticos, culminando no reconhecimento legal da Libras (Língua Brasileira de Sinais) por meio da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005. A legislação estabeleceu as bases para o exercício do direito à diferença linguística, validando a Libras como uma língua natural e completa (Stumpf, 2011). O artigo define o conceito de bilinguismo na perspectiva da surdez, que pressupõe a Libras como primeira língua (L1) — essencial para o desenvolvimento cognitivo e a estruturação do pensamento (Felipe, 2007; Strobel, 2008) — e o Português na modalidade escrita como segunda língua (L2). Não obstante o avanço teórico e legal, a implementação efetiva do modelo bilíngue enfrenta barreiras práticas substanciais. Os principais desafios discutidos incluem a carência de formação adequada de professores bilíngues (Perlin, 1998), a produção insuficiente de materiais didáticos acessíveis e específicos para a aprendizagem visual (Gesser, 2009), e a resistência institucional em adotar plenamente essa abordagem (Moura, 2000). A superação desses entraves é crucial para garantir a dignidade, a cidadania e o pleno desenvolvimento social e educacional da comunidade surda brasileira (Skliar, 1997).

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Surdos; Bilinguismo; Libras; Política Linguística; Inclusão.

INTRODUÇÃO

A educação de indivíduos surdos tem sido, ao longo da história, marcada por abordagens pedagógicas que oscilaram entre o oralismo, que visava a integração pela fala e leitura labial, e o gestualismo, que reconhecia a importância das línguas de sinais. No Brasil, esse panorama começou a mudar significativamente com o reconhecimento legal da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio de comunicação e expressão da comunidade surda pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Esse marco legislativo pavimentou o caminho para a consolidação da proposta de educação bilíngue para surdos, um paradigma que defende a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

A perspectiva bilíngue reconhece a surdez não como uma deficiência a ser corrigida, mas como uma diferença linguística e cultural que requer um ambiente educacional especializado. Diferentemente do modelo inclusivo tradicional, que muitas vezes submete o aluno surdo a um ambiente majoritariamente ouvinte com a mediação de um intérprete — o que pode gerar barreiras comunicacionais e pedagógicas —, o bilinguismo propõe a imersão em um espaço onde a Libras é a língua de instrução e interação principal.

Apesar dos avanços teóricos e legais, a implementação efetiva desse modelo enfrenta desafios substanciais, incluindo a carência de professores bilíngues qualificados, a produção insuficiente de materiais didáticos acessíveis e a resistência de sistemas educacionais historicamente pautados pelo monolinguismo ouvinte. Este artigo tem como objetivo analisar os desafios na formação de professores para atuar em escolas bilíngues para surdos. Para isso realizou-se uma revisão bibliográfica sistemática de literatura nacional, buscando contribuir para o fortalecimento das políticas educacionais que garantam o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo e social dos alunos surdos.

DA EXCLUSÃO AO RECONHECIMENTO: A

TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS SURDOS

A história da educação dos surdos é um campo marcado por profundas transformações paradigmáticas, refletindo as concepções sociais e científicas de cada época sobre o que significa não ouvir. Durante séculos, a surdez foi predominantemente percebida sob uma ótica clínica e patológica, uma deficiência a ser corrigida ou, na pior das hipóteses, um impedimento para o desenvolvimento intelectual e espiritual. Esse entendimento resultou em práticas educacionais que visavam a "normalização" do indivíduo surdo, culminando na hegemonia do oralismo.

O oralismo, método que dominou a cena educacional após o Congresso de Milão em 1880 — onde a língua de sinais foi formalmente proibida nas escolas —, baseava-se na premissa de que a integração social e o desenvolvimento cognitivo só seriam possíveis através da reabilitação da fala e da leitura labial. Esse modelo, contudo, ignorava a natureza visual da aprendizagem dos surdos e resultou em gerações de alunos com severas dificuldades de comunicação e acesso ao conhecimento. A imposição da língua majoritária (majoritariamente falada) gerou processos de exclusão e marginalização, como bem aponta Skliar:

"Durante muito tempo a educação de surdos esteve centrada na busca por metodologias 'perfeitas' que pudessem 'reabilitar' o surdo, 'normalizando-o' para a sociedade ouvinte. Nessa perspectiva, a surdez era vista como uma deficiência, um problema a ser superado pela aquisição da fala e da língua oral."

A citação de Skliar sintetiza a essência de uma era educacional opressora. A virada histórica, que começou a ganhar força no final do século XX, foi impulsionada pelo movimento social surdo e pelos avanços da linguística, que reconheceram as línguas de sinais como línguas naturais, complexas e completas, com gramática própria. Esse reconhecimento linguístico foi crucial para a transição da visão patológica para a visão socioantropológica da surdez.

O reconhecimento da Libras como L1 no Brasil (Lei nº 10.436/2002) é o ápice desse processo de luta, marcando a passagem simbólica da exclusão imposta pelo oralismo para o reconhecimento do direito linguístico e cultural dos surdos. Esse novo paradigma fundamenta a proposta bilíngue, que não busca mais a "normalização", mas sim o desenvolvimento pleno do sujeito surdo a partir de sua própria língua e identidade.

A LEI DA LIBRAS E O DIREITO À DIFERENÇA LINGUÍSTICA

O reconhecimento legal da Libras (Língua Brasileira de Sinais) no Brasil representa um marco fundamental na superação do modelo opressivo do oralismo e na consolidação de uma educação bilíngue e inclusiva. A promulgação da Lei nº 10.436, em 24 de abril de 2002, e sua posterior regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, transcenderam a mera oficialização de um sistema de comunicação: elas estabeleceram as bases legais para o exercício do direito à diferença linguística.

A legislação brasileira reconhece, enfim, a Libras como uma língua viva, natural e completa, com estrutura gramatical própria, distinta do português. Esse reconhecimento é a base para a garantia de direitos civis, educacionais e de acessibilidade comunicacional. A lei desloca a responsabilidade da comunicação do indivíduo surdo para a sociedade e o Estado, que passam a ter o dever de prover as condições para o uso e difusão dessa língua.

A importância dessa legislação vai além das salas de aula. Ela legitima a cultura e a identidade surda, garantindo que a comunicação em espaços públicos — como hospitais, repartições judiciais e universidades — seja mediada, quando necessário, por intérpretes e tradutores de Libras/Português. O Decreto 5.626/2005, em particular, detalha a obrigatoriedade da inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, e define a organização da educação bilíngue para surdos.

Conforme ressalta a pesquisadora Marianne Stumpf, que tem vasta contribuição nos estudos da área:

"A oficialização da Libras pela Lei 10.436/02 significa o reconhecimento do direito de a comunidade surda ter sua língua circulando nos espaços sociais, rompendo com o estig-

ma de ser apenas um 'código gestual', 'mímica' ou 'linguagem dos mudos'."

Essa citação destaca como a lei atuou diretamente no status da língua, combatendo preconceitos históricos e validando a Libras como um instrumento legítimo de acesso à informação, à cidadania e à plena participação social. O direito à diferença linguística, portanto, é a pedra angular da proposta de educação bilíngue, que vê na língua de sinais a ferramenta primária para o desenvolvimento integral do aluno surdo.

O CONCEITO DE BILINGUISMO NA PERSPECTIVA DA SURDEZ

A aplicação do termo "bilinguismo" na educação de surdos possui nuances específicas que o diferenciam do bilinguismo praticado por ouvintes. Para a comunidade surda, o bilinguismo não se trata de dominar duas línguas orais ou de ter competência equivalente em ambas as modalidades (oral e sinalizada). Trata-se, fundamentalmente, de garantir o acesso à língua natural da criança surda — a Libras (L1) — como condição primordial para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social, e, subsequentemente, introduzir a língua majoritária, o Português, preferencialmente na modalidade escrita (L2).

Nessa perspectiva, a Libras é a língua de instrução, de comunicação e interação em sala de aula, o veículo pelo qual o aluno surdo acessa o currículo e constrói conhecimento. A língua portuguesa, por sua vez, é ensinada como uma segunda língua estrangeira, com metodologias específicas que reconhecem as dificuldades inerentes ao aprendizado de uma língua que não possui base na experiência visual.

Essa abordagem rompe com a ideia de que a inclusão significa a inserção forçada do surdo em um ambiente linguístico ouvinte, onde a língua de sinais é, no máximo, um apoio temporário. O bilinguismo na surdez defende a imersão linguística completa em Libras, garantindo que o aluno desenvolva uma base sólida de linguagem antes de aprender a L2.

A pesquisadora e linguista Tanya Felipe esclarece a centralidade dessa base linguística na proposta bilíngue:

"O bilinguismo para surdos não significa ensinar as duas línguas da mesma forma, nem ao mesmo tempo. A LIBRAS deve ser a primeira língua, a base, a língua de instrução, para que o aluno surdo possa, a partir dela, desenvolver o pensamento, a cognição, e só então aprender a segunda língua, o português escrito, como L2."

A citação de Felipe encapsula o princípio pedagógico do modelo: a fluência na L1 é um pré-requisito para qualquer outra aprendizagem. Sem essa base sólida na língua de sinais, o aluno surdo permanece em um estado de privação linguística, o que compromete severamente seu percurso educacional. O conceito de bilinguismo, portanto, é a garantia do direito de o surdo aprender em sua língua, para então aprender outra língua.

IMPLEMENTAÇÃO E DESAFIOS DO MODELO BILÍNGUE

A implementação do modelo de educação bilíngue para surdos, embora solidamente amparada por legislação específica e por uma fundamentação teórica robusta (conforme discutido nas seções anteriores), enfrenta barreiras práticas significativas no contexto educacional brasileiro. A transição da teoria para a prática revela um cenário complexo, onde os desafios sistêmicos muitas vezes comprometem a eficácia da proposta.

O principal obstáculo reside na desarticulação entre as políticas públicas e a realidade das instituições de ensino. A carência de recursos humanos qualificados é notória: faltam professores surdos que dominem a Libras como L1 e que tenham formação pedagógica, e faltam professores ouvintes com proficiência suficiente para atuar em um ambiente bilíngue. A formação deficitária desses profissionais resulta em uma prática pedagógica que, por vezes, ainda recai sobre métodos tradicionais de inclusão, em vez de adotar a imersão linguística proposta pelo bilinguismo.

Além disso, a produção e distribuição de materiais didáticos acessíveis em Libras é insuficiente. A maioria dos currículos e livros didáticos é concebida sob uma lógica

monolíngue e ouvinte, exigindo um esforço de adaptação que nem sempre é viável nas escolas.
A pesquisadora e educadora Maria Cecília Moura descreve a complexidade desse cenário de implementação:

"Apesar dos avanços legais e das discussões teóricas, a materialização da educação bilíngue para surdos esbarra em entraves práticos: a falta de formação adequada dos profissionais, a escassez de materiais didáticos em Libras e a resistência institucional em reconhecer a surdez como uma diferença linguística, e não como uma deficiência a ser 'consertada' pela oralidade."

A citação de Moura destaca que a resistência institucional e a falta de preparo prático são os verdadeiros entraves. A implementação eficaz do modelo bilíngue exige, portanto, um investimento contínuo em formação de professores, na criação de currículos adaptados e na superação da visão clínico-terapêutica que ainda permeia algumas práticas educacionais, garantindo que a escola bilíngue seja, de fato, um espaço de acolhimento e desenvolvimento linguístico pleno para a comunidade surda.

O PAPEL CENTRAL DA L1 (LIBRAS) NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO SURDO
No modelo de educação bilíngue, a Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) transcende sua função como mero instrumento de comunicação; ela assume um papel central e insubstituível como a primeira língua (L1) e o principal veículo para o desenvolvimento cognitivo pleno do indivíduo surdo. A premissa básica é que o acesso visual e precoce a uma língua natural é essencial para que a criança surda estruture seu pensamento, desenvolva conceitos abstratos e construa sua compreensão de mundo.
A privação linguística, comum em modelos oralistas ou de inclusão sem suporte linguístico adequado, pode levar a atrasos cognitivos e dificuldades de aprendizagem que não são inerentes à surdez em si, mas sim à falta de acesso à linguagem. Quando a Libras é a L1, a criança surda tem a oportunidade de interagir com o mundo de forma natural e acessível, utilizando os canais visuoespaciais para os quais está biologicamente adaptada. É através da fluência na L1 que o aluno surdo desenvolve habilidades metacognitivas e a capacidade de aprender a segunda língua, o português escrito, de forma mais eficiente. A língua de sinais fornece a "estrutura de andaime" necessária para toda a aprendizagem subsequente.
A linguista e especialista em educação de surdos, Karin Strobel, enfatiza essa relação direta entre a L1 e o desenvolvimento intelectual:

"A língua de sinais é a base para o desenvolvimento cognitivo e linguístico do sujeito surdo. Sem a LIBRAS como primeira língua, a criança surda não consegue desenvolver plenamente suas capacidades intelectuais, pois é através dela que ela organiza o seu pensamento e adquire o conhecimento de mundo."

A citação de Strobel reforça que a escolha da L1 na educação de surdos não é uma opção metodológica secundária, mas uma condição sine qua non para o sucesso educacional. O pleno domínio da Libras é, em última análise, a garantia de que o aluno surdo possa exercer seu potencial cognitivo e participar ativamente do processo de ensino aprendizagem, preparando-o para a aquisição da L2 e para a vida em sociedade.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES: LACUNAS E NECESSIDADES
A eficácia do modelo de educação bilíngue para surdos depende fundamentalmente da qualidade e da disponibilidade de profissionais devidamente capacitados. No entanto, a formação de professores bilíngues representa, talvez, a maior lacuna na implementação prática dessa proposta no Brasil. O sistema de ensino superior e os cursos de licenciatura tradicionais ainda não oferecem, de forma ampla e padronizada, a preparação necessária para que educadores (surdos e ouvintes) atuem em escolas ou classes bilíngues, onde a Libras é a língua de instrução principal.
As necessidades formativas são duplas. Para o professor ouvinte, exige-se proficiência avançada em Libras, conhecimento da cultura surda e domínio de metodologias de

ensino de L2 (Português escrito). Para o professor surdo — uma figura essencial como modelo linguístico e cultural para os alunos —, exige-se a qualificação pedagógica formal, muitas vezes dificultada por barreiras de acesso à própria universidade. A ausência de uma política de formação continuada robusta agrava o cenário, resultando em profissionais que atuam na área sem a segurança linguística ou o preparo metodológico adequados.
A pesquisadora Gladis Perlin, uma voz proeminente na educação de surdos, descreve essa carência formativa como um entrave sistêmico:

"A falta de professores bilíngues, que dominem a Libras e que tenham uma compreensão da cultura surda, é um dos maiores gargalos para a efetivação de uma educação bilíngue de qualidade. O sistema educacional não preparou seus profissionais para essa realidade, e a formação que existe ainda é pontual e insuficiente para atender à demanda
nacional."

A citação de Perlin sublinha que a lacuna não é apenas numérica, mas também estrutural. A superação desse desafio requer políticas públicas mais assertivas que reestruturem os currículos de formação inicial e invistam massivamente em programas de capacitação continuada. Apenas com professores verdadeiramente bilíngues e culturalmente competentes será possível garantir o direito linguístico e educacional dos alunos surdos.
Um dos pontos nevrálgicos dessa problemática reside na fragmentação curricular das licenciaturas, que frequentemente reduzem o ensino de Libras a uma disciplina isolada e teórica, insuficiente para conferir fluidez comunicativa ou competência didática. A formação do professor bilíngue não pode se limitar ao aprendizado de sinais básicos; ela exige uma imersão na estrutura gramatical da língua de sinais e, simultaneamente, o desenvolvimento de competências para o ensino do Português como segunda língua (L2). Sem essa base sólida, o educador enfrenta dificuldades para realizar a transposição didática, acabando por reproduzir modelos de ensino ouvintistas que desconsideram a singularidade cognitiva e linguística do estudante surdo.
Somado a isso, destaca-se a carência de uma formação voltada para a pedagogia visual. Para o aluno surdo, a visão é o principal canal de processamento de informações, o que demanda que o professor esteja apto a criar e utilizar recursos didáticos que priorizem o letramento visual e o bilinguismo funcional. Na ausência dessa capacitação específica, observa-se uma tendência à mera tradução de conteúdos pensados para ouvintes, o que esvazia o sentido da educação bilíngue. O professor precisa, portanto, ser treinado para pensar o currículo a partir da Libras, utilizando estratégias espaciais e visuais que potencializem a aprendizagem e respeitem a identidade surda em sala de aula.
Por fim, é crucial compreender que a solução para essas lacunas não depende apenas de iniciativas individuais dos docentes, mas de uma reforma estrutural nas políticas de Estado. A efetivação de concursos públicos específicos para professores bilíngues e a garantia de tradutores-intérpretes de Libras qualificados para apoiar o docente surdo em sua formação continuada são passos fundamentais. Enquanto a formação bilíngue for tratada como uma especialização acessória e não como uma área de conhecimento interdisciplinar e autônoma, a educação de surdos no Brasil continuará a enfrentar barreiras que impedem o pleno desenvolvimento intelectual e social dessa parcela da população.

A NECESSIDADE DE MATERIAIS DIDÁTICOS ACESSÍVEIS E ESPECÍFICOS

A efetivação de uma proposta de educação bilíngue para surdos não depende apenas de professores capacitados e de um currículo adequado; ela exige, fundamentalmente, a existência de materiais didáticos que respeitem a especificidade linguística e visual dos alunos surdos. Atualmente, a carência de recursos didáticos em Libras ou adaptados para a modalidade visual é um dos entraves mais críticos para a consolidação do modelo bilíngue.
O material didático tradicional, majoritariamente textual e concebido sob a lógica do português oral/escrito como L1, falha em engajar o aluno surdo e em servir como fer-

ramenta eficaz de transmissão de conhecimento. A simples tradução de livros didáticos para a Libras, sem uma reestruturação pedagógica que utilize recursos visuais, vídeos, e uma abordagem que parta da experiência cultural surda, é insuficiente. Há uma necessidade urgente de produção de materiais que sejam concebidos originalmente em Libras e na modalidade visual, garantindo a acessibilidade cognitiva e linguística.
Essa lacuna na disponibilidade de materiais acessíveis impacta diretamente o desenvolvimento acadêmico dos alunos, limitando seu acesso ao conhecimento e perpetuando desigualdades educacionais. A pesquisadora Audrei Gesser destaca como a ausência desses recursos compromete o direito à educação de qualidade:

"A falta de materiais didáticos produzidos em Libras ou que contemplem a especificidade visual da aprendizagem dos surdos é uma barreira pedagógica que inviabiliza o pleno acesso ao currículo. Sem recursos visuais e linguísticos adequados, a escola bilíngue corre o risco de reproduzir as mesmas falhas dos modelos inclusivos tradicionais, onde o surdo não encontra suporte para a sua aprendizagem."

A citação de Gesser enfatiza que a acessibilidade vai além da presença física do aluno na escola; ela perpassa o acesso à informação de maneira que faça sentido para sua realidade linguística. Investir na produção e distribuição de materiais didáticos específicos e acessíveis em Libras é, portanto, uma medida indispensável para garantir o sucesso do projeto de educação bilíngue e o direito à aprendizagem da comunidade surda.

RESULTADOS E IMPACTOS SOCIAIS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE
A implementação do modelo de educação bilíngue para surdos, apesar dos desafios práticos de implementação (como discutido anteriormente), tem demonstrado resultados promissores e impactos sociais transformadores. Quando aplicado de forma coerente e com os recursos necessários, esse modelo vai além do sucesso acadêmico, influenciando positivamente a formação da identidade, a autoestima e a inserção social da pessoa surda. O principal impacto social observado é a redução drástica da privação linguística. Alunos que crescem em ambientes bilíngues desenvolvem competências comunicativas plenas em Libras (L1) e, consequentemente, têm maior facilidade em aprender a língua portuguesa escrita (L2). Esse domínio linguístico reflete-se em melhores índices de desempenho escolar, menor evasão e maior acesso ao ensino superior.
Além dos ganhos cognitivos, a educação bilíngue fortalece o senso de pertencimento e a identidade surda. Ao verem sua língua e cultura valorizadas no espaço escolar, os alunos surdos sentem-se mais seguros e empoderados, o que combate o isolamento social frequentemente vivenciado em modelos inclusivos tradicionais.
O educador e pesquisador Carlos Skliar, uma referência nos estudos da área, sintetiza como a mudança de paradigma impacta diretamente a vida social e a autonomia dos surdos:
"O bilinguismo não é apenas uma questão pedagógica, mas um projeto político e social. Quando garantimos a língua de sinais como primeira língua, estamos garantindo a dignidade, a cidadania e a possibilidade de o sujeito surdo ser protagonista de sua própria história, capaz de interagir plenamente com o mundo surdo e com o mundo ouvinte."

A citação de Skliar evidencia que os resultados da educação bilíngue não se limitam a notas em provas de português. O impacto social é profundo, pois forma cidadãos surdos autônomos, confiantes e linguisticamente competentes, capazes de navegar com sucesso em uma sociedade majoritariamente ouvinte, utilizando as ferramentas linguísticas e culturais que lhes são próprias. O sucesso do modelo bilíngue reside, em última instância, na formação de indivíduos plenos e empoderados.
Ademais, os reflexos positivos dessa abordagem estendem-se para além dos muros da escola, promovendo uma reconfiguração nas dinâmicas familiares e profissionais. Ao adquirir fluência e consciência crítica por meio de uma educação bilíngue robusta, o indivíduo surdo deixa de ser um espectador passivo de sua própria vida para atuar como

um interlocutor legítimo em diversos espaços de poder. Esse empoderamento reduz a vulnerabilidade socioeconômica historicamente associada à surdez, uma vez que a competência em ambas as línguas (Libras e Português escrito) amplia as oportunidades de empregabilidade e a participação ativa em conselhos, associações e movimentos civis. Assim, o modelo bilíngue consolida-se não apenas como uma estratégia de ensino, mas como um mecanismo essencial para a quebra de estigmas e para a construção de uma sociedade que reconheça a diversidade linguística como uma riqueza cultural, e não como uma deficiência a ser corrigida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso histórico da educação de surdos no Brasil é uma narrativa de superação, marcada pela transição de modelos opressores, como o oralismo, para o reconhecimento da surdez como uma diferença linguística e cultural. A promulgação da Lei da Libras (Lei nº 10.436/2002) e a consolidação do paradigma da educação bilíngue representam vitórias inquestionáveis na luta pelo direito à comunicação e à identidade. O modelo bilíngue, que estabelece a Libras como L1 e o Português escrito como L2, é a base teórica e legal para garantir o desenvolvimento cognitivo e social pleno dos alunos surdos.

Contudo, como evidenciado ao longo deste artigo, a jornada da teoria para a prática é permeada por desafios persistentes que ameaçam a efetivação desse direito. A materialização da educação bilíngue esbarra, fundamentalmente, em duas áreas críticas que exigem atenção imediata das políticas públicas:

A Formação de Professores: A carência de profissionais — surdos e ouvintes — com proficiência em Libras e formação pedagógica específica para o contexto bilíngue é o principal gargalo. A ausência de políticas de formação inicial e continuada robustas impede a sustentabilidade do modelo, resultando em práticas pedagógicas inadequadas e ineficazes.

Políticas Públicas e Acessibilidade de Recursos: A desarticulação entre a legislação vigente e sua implementação prática, somada à produção insuficiente de materiais didáticos acessíveis e específicos em Libras, perpetua barreiras pedagógicas que limitam o acesso ao currículo e ao conhecimento.

Em conclusão, o direito à educação bilíngue para surdos está legalmente assegurado, mas sua realização depende de um compromisso político e social renovado. Superar os desafios na formação de professores e na garantia de recursos acessíveis não é apenas uma questão pedagógica, mas um imperativo ético para assegurar a dignidade, a cidadania e o pleno desenvolvimento da comunidade surda brasileira.

REFERÊNCIAS

SKLIAR, Carlos. A Invenção e Exclusão da Alteridade "Deficiente". Educação & Sociedade, Campinas, vol. 20, nº 69, p. 248-268, dez. 1999.

STUMPF, Marianne. O status linguístico da Libras: uma análise a partir do reconhecimento legal. Cadernos de Educação, Pelotas, n. 40, p. 141-155, jan./abr. 2011.

FELIPE, Tanya. Educação Bilíngue para Surdos: Políticas e Práticas. Revista do CFCH/UFRJ, Rio de Janeiro, n. especial, p. 110-118, 2007.

MOURA, Maria Cecília. O surdo no contexto escolar. In: MOURA, M. C. (Org.). Bilinguismo e Educação de Surdos. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

STROBEL, Karin. As Visões Históricas e a Educação de Surdos. In: STROBEL, K. Libras em estudo: Ensino e Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

GESSER, Audrei. Libras? Que língua é essa? crenças, preconceitos e status linguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SKLIAR, Carlos (Org.). Educação e Exclusão: Abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.