



ENTRE A LIBRAS E O PORTUGUÊS: A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Wolney Gomes Almeida¹, Ivone Santana Amorim²



<https://doi.org/10.36557/2009-3578.2025v11n2p5268-5294>

Artigo recebido em 19 de Agosto e publicado em 19 de Outubro de 2025

REVISÃO

Resumo

Este artigo discute o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) no contexto da educação bilíngue de surdos, analisando as implicações teóricas, políticas e pedagógicas que atravessam essa prática. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e interpretativa, por meio de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) realizada entre os anos de 2021 e 2023, período de consolidação legal da educação bilíngue no Brasil, com a promulgação da Lei nº 14.191/2021. O estudo analisou produções acadêmicas, documentos e legislações que tratam do ensino de português para surdos, com foco na formação docente e nas políticas linguísticas que orientam o bilinguismo. Os resultados indicam avanços significativos no reconhecimento da Libras como língua de instrução e da educação bilíngue como modalidade própria, mas também evidenciam desafios persistentes, como a insuficiência da formação docente, a predominância do paradigma ouvinte nas práticas escolares e a fragilidade na implementação das políticas públicas. Conclui-se que o ensino de português como L2 deve ser compreendido como espaço de criação, tradução e resistência, e não como correção da diferença. A efetivação de uma educação bilíngue emancipatória depende da articulação entre formação crítica de professores, políticas linguísticas consistentes e práticas pedagógicas que reconheçam o corpo surdo e a Libras como fundamentos de uma epistemologia própria.

Palavras-chave: educação bilíngue; surdez; ensino de português como L2; formação docente; políticas linguísticas.

¹ Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Pós-Doutor em Educação Especial; Doutor em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva – GEPEI/UESC. Contato: wgalmeida@uesc.br

² Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Docente da Rede Estadual da Bahia-Brasil. Contato: icidadesol@gmail.com



Between Libras and Portuguese: Teacher Education in Bilingual Deaf Education

Abstract

This article discusses the teaching of Portuguese as a second language (L2) within the context of bilingual education for deaf students, analyzing the theoretical, political, and pedagogical implications that permeate this practice. The research is based on a qualitative and interpretative approach through a Systematic Literature Review (SLR) conducted between 2021 and 2023, a period marked by the legal consolidation of bilingual education in Brazil following the enactment of Law No. 14.191/2021. The study examined academic publications, official documents, and legislation addressing the teaching of Portuguese to deaf individuals, with a focus on teacher education and linguistic policies that guide bilingualism. The results indicate significant progress in the recognition of Libras as a language of instruction and of bilingual education as an autonomous modality, but they also highlight persistent challenges such as the insufficiency of teacher training, the predominance of the hearing-centered paradigm in school practices, and the fragility of public policy implementation. It is concluded that teaching Portuguese as L2 should be understood as a space of creation, translation, and resistance, rather than as a correction of difference. The realization of emancipatory bilingual education depends on the articulation between critical teacher education, consistent linguistic policies, and pedagogical practices that acknowledge the deaf body and Libras as the foundations of a distinct epistemology.

Keywords: bilingual education; deafness; teaching Portuguese as L2; teacher education; language policies.

Instituição afiliada – Docente da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Departamento de Letras e Artes – DLA>

Autor correspondente: Wolney Gomes Almeida – wg Almeida@uesc.br



1. INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para estudantes surdos constitui um dos maiores desafios da educação brasileira contemporânea. Mesmo com o avanço das políticas públicas e o reconhecimento oficial da Libras como língua de instrução e expressão da comunidade surda, há um hiato persistente entre o discurso legal e a prática pedagógica. A escola, muitas vezes, reproduz uma inclusão apenas formal — marcada pela presença física do aluno surdo na sala de aula comum, mas desprovida de condições linguísticas e metodológicas que garantam o seu direito de aprender. Essa contradição revela a permanência de um paradigma ouvintista que insiste em medir a aprendizagem surda pelos parâmetros da oralidade e da escrita hegemônica, negando a legitimidade da experiência visual e da diferença linguística.

A promulgação da Lei nº 14.191/2021, que reconhece a educação bilíngue para surdos como modalidade de ensino, simboliza uma conquista histórica e política, fruto de décadas de mobilização da comunidade surda e de seus aliados. Contudo, a inserção da educação bilíngue na LDB trouxe à tona as fragilidades 3. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas

A discussão sobre o ensino de português como segunda língua (L2) na perspectiva bilíngue para surdos somente se torna possível quando se reconhece que a formação docente é o eixo que sustenta, ou fragiliza, todas as políticas educacionais. Não há bilinguismo efetivo sem professores preparados para compreender, teorizar e agir a partir da diferença. O professor, mais do que executor de conteúdos, é um produtor de discursos e sentidos: é ele quem concretiza, tensiona ou esvazia as políticas linguísticas e os princípios de inclusão no cotidiano da escola. A formação docente, portanto, não pode ser compreendida como uma dimensão técnica ou administrativa, mas como o coração político e epistemológico da educação bilíngue.

A docência no contexto da surdez carrega desafios singulares. O professor da sala comum, muitas vezes, é convocado a lidar com alunos cuja língua ele desconhece, com culturas que lhe escapam e com modos de significar o mundo que subvertem sua formação tradicional. Essa experiência, embora desestabilizadora, é também profundamente formativa, pois confronta o docente com seus próprios limites e preconceitos linguísticos. Entretanto, na ausência de suporte institucional e teórico,



esse encontro tende a ser marcado pela insegurança e pela improvisação. O que poderia ser um espaço de deslocamento e aprendizado mútuo transforma-se, frequentemente, em território de frustração e silenciamento.

No Brasil, a formação de professores ainda se ancora majoritariamente em um modelo de racionalidade técnica, que privilegia o cumprimento de currículos lineares e a aplicação de métodos universais. Esse modelo parte da ideia de um aluno padrão e de uma língua padrão, apagando a pluralidade de corpos, vozes e epistemes que compõem o espaço escolar. Na educação de surdos, essa lógica se manifesta na persistência de práticas oralistas e na ausência de uma pedagogia bilíngue consolidada. Embora o Decreto nº 5.626/2005 tenha determinado a obrigatoriedade da Libras nos cursos de licenciatura, a implementação da disciplina ocorre, na maioria dos casos, de forma superficial — restrita a aspectos lexicais e desprovida de discussão crítica sobre os fundamentos políticos e culturais da língua de sinais. Aprende-se o sinal, mas não se aprende a ver o mundo através da visualidade que o sinal instaura.

Essa superficialidade tem consequências diretas sobre a prática pedagógica. O professor formado sob uma perspectiva normativa tende a compreender o aluno surdo como alguém que precisa “alcançar” o português, e não como sujeito que já possui uma língua legítima e completa. A relação pedagógica se constrói, então, sobre a ideia de falta: falta de audição, falta de oralidade, falta de vocabulário. Essa pedagogia da falta alimenta o ciclo do fracasso escolar e reafirma a assimetria entre o português e a Libras, entre o ouvir e o sinalizar. Como observa Skliar (2016), o problema não está no aluno surdo, mas na epistemologia que estrutura a escola — uma epistemologia ouvinte, que só reconhece como linguagem aquilo que se pode escutar.

Romper com essa lógica exige uma formação docente que seja, ao mesmo tempo, linguística, cultural e ética. O professor bilíngue deve ser capaz de compreender que o aprendizado da L2 — no caso, o português — depende do fortalecimento da L1, a Libras. Ensinar português a quem tem a Libras como primeira língua significa trabalhar com a intersecção entre línguas e mundos, reconhecendo que não se trata de uma tradução literal, mas de uma mediação semiótica e epistemológica. O português, nesse contexto, não é a língua que corrige a ausência da audição, mas a língua que se soma à experiência visual para ampliar o repertório comunicativo e cognitivo do sujeito surdo.



Essa compreensão pressupõe uma formação docente que articule teoria e prática de modo indissociável. A teoria fornece ao professor os instrumentos para compreender a dimensão discursiva da linguagem e as relações de poder que a atravessam. A prática, por sua vez, o convida a experimentar, a errar, a criar novas formas de ensinar e aprender. Paulo Freire (1996) já afirmava que a prática sem teoria é ativismo cego, e a teoria sem prática é discurso vazio. No campo da surdez, essa relação ganha contornos ainda mais complexos, pois a docência bilíngue exige não apenas saber linguístico, mas também escuta visual, empatia e abertura à alteridade. Ensinar português como L2 é, portanto, um exercício constante de tradução ética.

O caráter político da formação docente se manifesta nas escolhas diárias que o professor faz: o tipo de texto que utiliza, a forma como se dirige ao aluno, o modo como lida com o intérprete e com o silêncio. Cada uma dessas ações materializa uma concepção de língua e de sujeito. Quando o professor compreende a surdez a partir da deficiência, sua prática pedagógica tende a ser compensatória; quando a compreende como diferença, sua prática torna-se emancipatória. Fernandes (2006) enfatiza que o professor bilíngue não é um transmissor de informações, mas um mediador cultural. Ele não ensina uma língua para substituir outra, mas constrói pontes simbólicas que permitem ao aluno transitar entre universos discursivos distintos.

Nesse sentido, a formação docente bilíngue deve ser entendida como um processo permanente e coletivo. A docência bilíngue não se constrói isoladamente, mas em diálogo com outros profissionais — intérpretes, instrutores surdos, coordenadores pedagógicos e famílias. Cada um desses sujeitos traz saberes e experiências que ampliam o horizonte de compreensão sobre a surdez. A presença do instrutor surdo, em especial, é um elemento de ruptura epistêmica, pois insere na formação docente uma voz historicamente silenciada e um modo outro de pensar a linguagem. A parceria entre professores ouvintes e surdos é, portanto, uma condição essencial para que a escola bilíngue se torne, de fato, espaço de coexistência e não de assimilação.

A formação docente também precisa reconhecer o corpo e a afetividade como dimensões constitutivas do processo educativo. O ensino bilíngue não se dá apenas nas palavras, mas nos gestos, nos olhares e nos ritmos da comunicação. Ensinar português como L2 requer que o professor se disponha a habitar a visualidade, a compreender o tempo do gesto e a respeitar o silêncio como forma de linguagem. A afetividade, longe



de ser mero adorno, é o que sustenta a relação pedagógica. Freire (1996) e Almeida (2015) lembram que não há ensino sem afeto, porque é na relação humana que se abre a possibilidade de aprendizagem. No caso do aluno surdo, cuja experiência escolar frequentemente é marcada pela exclusão simbólica, o afeto torna-se resistência: é o que permite reconstruir a confiança na própria capacidade de aprender e significar.

A pesquisa que origina este artigo partiu justamente da constatação de que o maior desafio da educação bilíngue está na formação do professor. A Revisão Sistemática de Literatura revelou que, embora haja um número crescente de publicações sobre o ensino de português como L2, ainda são raros os estudos que investigam a formação docente sob uma perspectiva crítica e interdisciplinar. A maioria das produções concentra-se em aspectos linguísticos e metodológicos, deixando em segundo plano a dimensão política e epistemológica da docência. Essa lacuna reforça a necessidade de repensar a formação inicial e continuada, incorporando discussões sobre ouvincentrismo, decolonialidade e epistemologias visuais.

A proposta do Caderno Pedagógico de Minicursos, elaborada no escopo desta pesquisa, surge como resposta a essa lacuna. O material não se limita a apresentar atividades didáticas, mas propõe uma formação que integra teoria, prática e reflexão crítica. Cada minicurso é estruturado em três momentos: o primeiro, de problematização teórica, propõe leituras e discussões sobre bilinguismo, políticas linguísticas e ensino de L2; o segundo, de experimentação pedagógica, estimula o planejamento e a aplicação de atividades em contextos reais; e o terceiro, de reflexão compartilhada, convida os professores a analisarem seus próprios processos e dificuldades. Essa estrutura visa fomentar uma cultura de pesquisa na escola, em que o professor é autor e pesquisador de sua prática.

Além disso, o caderno propõe uma pedagogia baseada na observação e na escuta visual. O professor é convidado a observar o aluno surdo não para avaliá-lo sob critérios de normalidade, mas para compreender seus modos de significar. O gesto, o olhar e o movimento passam a ser lidos como texto, e o ensino de português como L2 se transforma em um diálogo interlinguístico entre corpo e palavra. Essa abordagem amplia o papel do professor, que deixa de ser intérprete da norma e passa a ser tradutor da diferença. A tradução, aqui, não é simples passagem de um código a outro, mas um processo de criação mútua — um ato ético e político de reconhecimento.



A formação docente bilíngue, portanto, não se limita à aquisição de competências linguísticas, mas envolve a construção de uma identidade pedagógica comprometida com a diferença. Formar-se bilíngue é tornar-se sensível à multiplicidade dos modos de existir, compreender que o conhecimento não está apenas nos livros, mas também nos corpos e nas comunidades. É reconhecer que o professor não ensina sozinho, mas com os outros — com os alunos, com os intérpretes, com os instrutores, com as línguas. A docência bilíngue, nesse sentido, é uma prática coletiva, horizontal e insurgente.

Em última instância, a formação de professores para a educação de surdos é também um ato de resistência à colonialidade do saber. A escola moderna, construída sobre o ideal de universalidade e homogeneidade, historicamente excluiu aqueles que não se ajustavam à norma da fala. O professor bilíngue, ao reconhecer e valorizar a Libras como língua de instrução, desafia essa lógica e participa de um projeto mais amplo de descolonização da educação. Ensinar português como L2 é, portanto, ensinar a conviver com a diferença, a reconhecer o outro como produtor de saber e a compreender que a linguagem é sempre um campo de disputas e possibilidades.

Ao final, a docência bilíngue pode ser compreendida como uma pedagogia da presença. Uma presença que não é apenas física, mas política e simbólica: estar com o outro, e não no lugar do outro. O professor bilíngue é aquele que aprende a olhar com o olhar do aluno, a pensar com o corpo do outro, a ensinar com as mãos e com o silêncio. É nesse gesto, entre a Libras e o português, que se inaugura a possibilidade de uma escola realmente inclusiva — uma escola que não apenas acolhe a diferença, mas se transforma por ela.

Partindo dessa constatação, este artigo propõe discutir o ensino da Língua Portuguesa como L2 sob a perspectiva do bilinguismo para surdos, tomando como eixo de reflexão a formação docente e as políticas linguísticas que orientam a prática pedagógica. Busca-se compreender como o professor da sala comum pode atuar de forma crítica, criativa e bilíngue diante das especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos, construindo caminhos de ensino que não apaguem, mas valorizem a diferença. Ao mesmo tempo, pretende-se problematizar as políticas públicas que sustentam a educação bilíngue e identificar as lacunas que ainda limitam a consolidação dessa modalidade como espaço de emancipação e reconhecimento.



A discussão teórica que sustenta este estudo ancora-se em um conjunto interdisciplinar de autores que concebem a surdez não como deficiência, mas como diferença linguística, cultural e epistemológica. Em diálogo com os Estudos Surdos (Skliar, 1998, 2016; Perlin, 2003; Strobel, 2008; Sá, 2015), com a Linguística Aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2018) e com as epistemologias de resistência (Almeida, 2015; Lodi, 2020), o texto assume o bilinguismo como gesto político e decolonial. Essa abordagem desloca o foco das deficiências individuais para as estruturas que produzem desigualdade, tensionando os discursos normalizadores da educação inclusiva e reivindicando uma pedagogia visual, tátil e plurilíngue, que reconheça a Libras como língua de pensamento, de identidade e de produção de conhecimento.

Do ponto de vista metodológico, o artigo adota os pressupostos da Revisão Sistemática de Literatura (RSL), com abordagem qualitativa, buscando identificar, entre 2021 e 2023, as principais produções acadêmicas e normativas que tratam do ensino de português como L2 para surdos. A escolha desse recorte temporal justifica-se pela relevância do período em que a educação bilíngue foi oficialmente incorporada à LDB, gerando uma reconfiguração discursiva nas políticas educacionais. Foram consultadas as bases Google Acadêmico, Scielo, BDTD, CAPES e o repositório institucional da UESC, com descritores como “educação bilíngue para surdos”, “português como segunda língua” e “formação docente”. O levantamento permitiu identificar tendências teóricas e metodológicas, bem como lacunas persistentes na formação de professores e na consolidação de práticas pedagógicas bilíngues.

A análise dos dados, articulada às perspectivas críticas dos Estudos Surdos e da Linguística Aplicada, evidenciou que o maior obstáculo à efetivação da educação bilíngue está na ausência de uma formação docente que contemple a complexidade linguística e cultural dos surdos. Muitos professores da sala comum ainda desconhecem os fundamentos da Libras e carecem de instrumentos teóricos e metodológicos para mediar o ensino do português como L2. Essa carência formativa gera práticas que, em vez de promover o bilinguismo, reforçam a assimetria entre as línguas e produzem exclusão simbólica e linguística.

Assim, ao discutir a formação docente e o ensino de português como L2, este artigo busca não apenas analisar práticas e políticas, mas propor deslocamentos



epistemológicos. Ensinar português a estudantes surdos não é ensinar “apesar da surdez”, mas *a partir dela*: da visualidade, da corporeidade e das múltiplas linguagens que configuram o sujeito surdo como produtor de sentido. Nesse entre-lugar — **entre a Libras e o português** —, a educação bilíngue se revela como campo de luta, de invenção e de reexistência, convocando o professor a construir, junto aos surdos, novos modos de dizer e de estar no mundo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Deficiência e diferença: deslocamentos conceituais e epistemológicos

Compreender o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) no contexto da educação de surdos exige problematizar as bases históricas e ideológicas que produziram a surdez como deficiência. Ao longo dos séculos, os discursos médicos, religiosos e pedagógicos instituíram uma visão patologizante do corpo surdo, associando-o à falta, ao erro e à anormalidade. A surdez foi inscrita, assim, em um regime de saber-poder que buscava corrigir o corpo e domesticar a diferença. O sujeito surdo foi visto como alguém a ser reabilitado, e não como um sujeito de linguagem e cultura. Esse modelo clínico-terapêutico, consolidado desde o século XIX, moldou políticas, escolas e currículos, e ainda hoje repercute na formação docente e nas práticas de ensino.

Autores como Bisol e Sperb (2010) demonstram que essa concepção baseia-se na ideia de que a audição é o canal privilegiado do pensamento e da linguagem. O não ouvir, portanto, significaria não pensar, não simbolizar, não ser plenamente humano. Essa herança filosófica e médica, enraizada no pensamento ocidental, consolidou uma matriz de exclusão que, no campo educacional, legitimou métodos oralistas, práticas de silenciamento e políticas de assimilação. O que estava em jogo não era o acesso à língua, mas o controle sobre o corpo e a voz.

Entretanto, a partir da segunda metade do século XX, ocorre uma inflexão teórica decisiva. Influenciados pelos movimentos de pessoas com deficiência e pelos Estudos Culturais, os Disability Studies e, posteriormente, os Estudos Surdos, deslocam a discussão da biologia para a cultura. A deficiência passa a ser entendida não como falha corporal, mas como efeito das barreiras impostas por uma sociedade que privilegia



determinados corpos, sentidos e modos de comunicação. A surdez, então, deixa de ser um problema médico e passa a ser concebida como diferença linguística e cultural.

Essa mudança de paradigma implica reconhecer que o que está em jogo na educação de surdos não é a cura da surdez, mas o reconhecimento da língua de sinais e da cultura visual como formas legítimas de existência e produção de conhecimento. Skliar (1998, 2016, 2017) destaca que a surdez é uma experiência de mundo mediada pela visão, e não uma incapacidade de ouvir. Nesse sentido, a diferença não é o oposto da normalidade, mas um modo outro de significar o real. Perlin (2003) e Strobel (2008) reforçam que o corpo surdo é um corpo político, atravessado por saberes, resistências e potências sensoriais que escapam à lógica auditiva dominante.

Esse deslocamento teórico também se articula à crítica contemporânea ao ouvintismo. O ouvintismo, como conceito, designa não apenas a supremacia dos ouvintes, mas um regime de poder que define a escuta e a fala como critérios de humanidade e racionalidade. Trata-se de uma ideologia que produz desigualdade e silencia corpos que comunicam de outros modos. Como observa Almeida (2015, 2023), o ouvintismo é um dispositivo de controle epistêmico que atravessa a escola, a clínica e a política, definindo quem pode ser ouvido e quem permanece invisível. A superação desse modelo exige uma reconfiguração radical do olhar: é preciso deslocar o foco da deficiência para a diferença, do déficit para a potência, do corpo a ser normalizado para o corpo que produz linguagem e saber.

Assim, ao abordar o ensino de português como L2, não se trata apenas de discutir estratégias metodológicas, mas de afirmar um projeto político. O que está em questão é a construção de uma epistemologia da diferença, capaz de romper com a lógica do “conserto” e instaurar uma pedagogia da presença. A deficiência pertence ao campo da carência; a diferença, ao campo da invenção. Enquanto o primeiro supõe a falta de algo, o segundo afirma o excesso de sentido. É nessa passagem — de uma educação para corrigir a deficiência a uma educação para afirmar a diferença — que o bilinguismo se torna uma política de resistência e decolonização.

2.2. Bilinguismo e políticas linguísticas na educação de surdos

O bilinguismo, no campo da surdez, emerge como contranarrativa aos séculos de imposição oralista e de apagamento das línguas de sinais. Desde o Congresso de Milão



(1880), quando as línguas sinalizadas foram oficialmente banidas das escolas, consolidou-se uma pedagogia da fala e da reabilitação, que identificava a oralidade como sinônimo de civilização. Esse evento marcou simbolicamente o nascimento de uma educação surda centrada na norma ouvinte, que se estendeu por gerações e moldou não apenas a prática escolar, mas a própria forma como o surdo era reconhecido pela sociedade.

A resistência a esse paradigma foi construída lenta e coletivamente. A partir das décadas de 1980 e 1990, os movimentos surdos, as pesquisas linguísticas e os avanços nas políticas de inclusão deram início a um processo de ressignificação do bilinguismo. No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005 determinou sua inserção na formação de professores e em todas as instâncias do sistema educacional. Com a Lei nº 14.191/2021, a educação bilíngue foi finalmente reconhecida como modalidade própria de ensino, rompendo com a vinculação histórica à educação especial e afirmando a Libras como língua de instrução e o português como segunda língua.

Essa trajetória normativa representa um avanço considerável, mas também revela contradições. Fernandes (2006) e Sá (2015) observam que a simples existência de leis não garante a transformação das práticas pedagógicas, sobretudo quando a estrutura escolar continua orientada por currículos monolíngues e por formações docentes centradas na oralidade. Em muitos casos, o bilinguismo é tratado como mera tradução entre Libras e português, sem reconhecimento da diferença epistemológica entre as duas línguas. Como enfatiza Skliar (2017), o bilinguismo não é a soma de dois códigos, mas o espaço político em que se produzem sentidos e identidades. É um campo de tensões, de sobreposições e de resistências.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue de Surdos (CNE/CEB nº 02/2020) apontam que a Libras deve ser a língua de instrução e o português, a língua de acesso à escrita. Essa inversão de hierarquia é fundamental: desloca o português do centro e devolve à Libras o papel de língua de pensamento e de criação. No entanto, a aplicação dessa política ainda enfrenta obstáculos, principalmente na formação de professores da sala comum. A maioria deles não possui fluência em Libras e desconhece as especificidades cognitivas e discursivas da



aprendizagem visual, o que compromete o processo de ensino e reforça a exclusão linguística.

Nesse contexto, pensar as políticas linguísticas é pensar a própria materialidade do poder na escola. Cada escolha pedagógica — o modo de falar, o uso de recursos visuais, a interação com o intérprete, o tipo de texto selecionado — é também uma escolha política. A política linguística não se limita a leis, mas se realiza no gesto cotidiano do professor que reconhece, ou não, a diferença. A formação bilíngue, portanto, precisa ultrapassar a dimensão técnica e assumir uma dimensão ética e decolonial: formar professores capazes de pensar e agir a partir da diferença, deslocando-se do lugar de mediação compensatória para o lugar de coautoria na construção do conhecimento.

Essa visão encontra ressonância nas epistemologias do Sul e nas pedagogias críticas da diferença, que denunciam as hierarquias linguísticas como formas de colonialidade. A supremacia da língua oral é também a supremacia de um modo de conhecer. Descolonizar o ensino de português como L2 significa desafiar a lógica da uniformização, abrir espaço para a multiplicidade dos modos de dizer e legitimar o corpo surdo como locus de enunciação. Ensinar, nesse caso, é também escutar o silêncio, compreender o gesto e reconhecer o olhar como território do saber.

2.3. O ensino de português como L2: práticas, sentidos e desafios

Ensinar português como segunda língua a pessoas surdas é uma tarefa que exige rupturas conceituais e metodológicas. A primeira delas consiste em abandonar a ideia de que a escrita do português deve reproduzir a oralidade. Para o estudante surdo, o português é uma língua visualmente mediada, aprendida a partir da Libras, e não uma simples extensão da fala. O aprendizado, portanto, ocorre por caminhos distintos daqueles trilhados por alunos ouvintes. A escrita se torna um espaço de tradução e criação, no qual a Libras atua como ponte semântica e epistemológica.

Fernandes (2006) ressalta que o erro mais recorrente nas práticas de ensino é a tentativa de alfabetizar o aluno surdo pelos métodos tradicionais de ensino da língua materna, desconsiderando a Libras como língua base. Essa prática reforça a hierarquia entre línguas e gera uma sensação de fracasso linguístico tanto para o aluno quanto para o professor. Em contraponto, autores como Quadros (2006) e Lodi (2020) defendem



uma abordagem bilíngue dialógica, na qual o português é ensinado como segunda língua a partir de práticas reais de leitura e escrita, de contextos significativos e de gêneros discursivos que permitam ao estudante surdo reconhecer-se como autor de sentido.

O ensino de português como L2 requer, portanto, uma pedagogia da mediação. Essa mediação não se restringe à presença do intérprete, mas envolve o reconhecimento da Libras como língua de instrução e o uso de recursos visuais, espaciais e corporais que ampliem o acesso ao significado. É nesse sentido que a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada crítica oferecem contribuições decisivas, ao compreenderem a linguagem como prática social e o ensino como espaço de produção de subjetividades. A língua não é apenas instrumento, mas lugar de poder e de resistência.

Nessa perspectiva, Almeida (2023) propõe compreender o ensino de português como L2 como uma prática discursiva de fronteira, em que o sujeito surdo reinscreve sua experiência visual no texto escrito. Aprender português não é abandonar a Libras, mas expandi-la; não é substituir uma língua por outra, mas criar um espaço de coexistência entre mundos semióticos distintos. O texto escrito, assim, deixa de ser espelho da fala e torna-se território de invenção.

Os desafios dessa proposta são múltiplos. Exigem uma formação docente sólida, interdisciplinar e comprometida com a diferença. Exigem também políticas públicas que garantam a presença de professores bilíngues, de instrutores surdos e de materiais didáticos produzidos em Libras. A escola precisa deixar de ser o espaço da correção para se tornar o espaço da tradução ética — onde se reconhece que cada língua carrega um modo de ver, sentir e habitar o mundo.

Em síntese, o ensino de português como segunda língua é mais do que uma prática pedagógica: é um gesto político e decolonial. É o exercício de construir pontes entre línguas sem apagar seus territórios. Nesse entre-lugar, entre a Libras e o português, o professor não ensina a ouvir, mas a ler o mundo com os olhos. E o estudante surdo, ao escrever, não apenas traduz o que vê — ele reinscreve, em cada sinal, o direito de existir em sua própria língua.

4. PERCURSO METODOLÓGICO



A metodologia deste estudo foi concebida como uma travessia entre discursos, práticas e epistemes, buscando compreender como o ensino de português como segunda língua (L2) tem sido abordado no contexto da educação bilíngue de surdos no Brasil. Longe de ser uma mera técnica de coleta e sistematização de dados, o percurso metodológico aqui adotado assume o caráter reflexivo e político da pesquisa, reconhecendo que investigar é também intervir, e que toda metodologia é uma forma de linguagem. Assim, as escolhas metodológicas foram orientadas por uma perspectiva qualitativa e interpretativa, ancorada na Revisão Sistemática de Literatura (RSL), concebida não apenas como método de levantamento, mas como gesto discursivo e ético.

No campo da educação de surdos, a pesquisa científica exige um posicionamento epistemológico que se oponha ao paradigma clínico-terapêutico e que reconheça a diferença como princípio de produção do saber. Pesquisar a surdez é, portanto, um ato de descolonização do olhar: significa deslocar o foco da deficiência para a potência, da normalização para o reconhecimento, do discurso hegemônico para as margens. Inspirada por esse horizonte, a metodologia deste trabalho buscou construir um caminho que articulasse rastreabilidade empírica e interpretação crítica, de modo a permitir que a leitura das produções acadêmicas se convertesse em reflexão teórico-política sobre a formação docente e o ensino de L2.

4.1 Fundamentos epistemológicos da metodologia

A adoção da Revisão Sistemática de Literatura responde a duas demandas simultâneas: a necessidade de identificar e analisar o que tem sido produzido sobre o tema em diferentes campos de conhecimento, e o compromisso ético de escutar as múltiplas vozes que compõem o discurso da educação bilíngue. Contudo, a RSL aqui empregada não se restringe a um protocolo técnico, mas se estrutura como um dispositivo discursivo de leitura — uma forma de interrogar não apenas os resultados das pesquisas, mas também as condições de produção desses saberes. Como lembra Bourdieu (1990), o pesquisador precisa sempre refletir sobre o lugar de onde fala; e, no caso da educação de surdos, esse lugar é atravessado por relações de poder entre o ver e o ouvir, o dito e o silenciado.



Assim, a RSL foi realizada sob uma postura hermenêutico-discursiva, na qual a interpretação constitui o núcleo do trabalho metodológico. A leitura dos textos não buscou apenas mapear o que foi dito, mas compreender as formações discursivas que sustentam cada dizer — as teorias que se repetem, os conceitos que se consolidam, os silêncios que persistem. Essa opção metodológica aproxima-se do que Fairclough (2003) denomina “análise crítica da textualidade social”: um processo de leitura que não separa linguagem e ideologia, mas as compreende em mútua constituição. Ao aplicar essa perspectiva à educação bilíngue, o presente estudo propôs-se a analisar como os discursos sobre o ensino de português como L2 revelam, naturalizam ou contestam o ouvintismo estrutural.

4.2 Etapas do percurso e recorte da pesquisa

O percurso metodológico desenvolveu-se em quatro etapas complementares: (1) delimitação do recorte e formulação dos descritores de busca; (2) levantamento e seleção das produções; (3) organização e categorização do corpus; e (4) análise interpretativa e discursiva dos achados.

O recorte temporal compreendeu o período entre 2021 e 2023, escolhido por sua relevância histórica e política. Esse intervalo marca o momento em que a educação bilíngue de surdos foi oficialmente reconhecida como modalidade educacional autônoma pela Lei nº 14.191/2021, o que provocou uma expansão discursiva significativa nas produções acadêmicas. As publicações desse período refletem o esforço das universidades, programas de pós-graduação e redes públicas de ensino em ressignificar a formação docente diante desse novo cenário político-educacional.

Os descritores de busca foram definidos a partir dos eixos centrais da investigação, abrangendo as expressões: *educação bilíngue de surdos*, *ensino de português como segunda língua*, *formação de professores*, *políticas linguísticas* e *Libras*. Também foram utilizadas combinações e variações desses termos, a fim de capturar produções que abordassem, ainda que indiretamente, a relação entre ensino, bilinguismo e diferença. A amplitude dos descritores visou garantir que o levantamento contemplasse tanto abordagens linguísticas quanto pedagógicas, discursivas e políticas.

O levantamento das produções foi realizado nas bases Google Acadêmico, SciELO, Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTD/CAPES), Biblioteca



Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Repositório Institucional da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). A escolha dessas plataformas justifica-se pela diversidade e representatividade das pesquisas nelas indexadas, especialmente em programas de pós-graduação dedicados à educação inclusiva, linguística aplicada e estudos da linguagem. A pesquisa também considerou relatórios técnicos, documentos normativos e pareceres de órgãos educacionais, dada a relevância das políticas públicas na consolidação da educação bilíngue.

4.3 Critérios de seleção e composição do corpus

A seleção das produções obedeceu a critérios de pertinência temática, rigor metodológico e representatividade discursiva. Foram incluídos estudos que abordassem diretamente o ensino do português como segunda língua no contexto bilíngue de surdos, explorando dimensões da formação docente, das políticas linguísticas e das práticas pedagógicas. Excluíram-se trabalhos voltados exclusivamente para o ensino de Libras a ouvintes, para a reabilitação auditiva ou para discussões gerais de inclusão desvinculadas da perspectiva bilíngue.

Ao final do processo de triagem, foram selecionadas cinco produções centrais, distribuídas entre dissertações, artigos e capítulos de livros publicados no período delimitado. Essas produções constituíram o corpus principal da pesquisa, e sua leitura foi conduzida de forma analítica e interpretativa. Cada texto foi examinado não apenas quanto ao conteúdo, mas também quanto às concepções de língua, sujeito e diferença que o atravessavam. Essa escolha decorre da compreensão de que o discurso acadêmico também produz políticas de sentido: ao definir o que é ensinar, o que é aprender e quem pode ensinar ou aprender, ele institui regimes de verdade e exclusão.

4.4 Estratégia analítica e leitura discursiva

A etapa analítica foi orientada por uma lógica de interpretação cruzada, na qual cada produção foi lida em diálogo com as demais e com o referencial teórico que fundamenta o estudo. As análises buscaram identificar tanto convergências quanto divergências nas abordagens, rastreando recorrências conceituais e vazios epistemológicos. Dessa leitura emergiram três grandes eixos discursivos, que passaram a orientar a análise e a discussão dos resultados: (1) concepções de bilinguismo e língua



na educação de surdos; (2) representações da formação docente e da prática pedagógica; e (3) a presença e a ausência das políticas linguísticas no cotidiano escolar.

O primeiro eixo revelou que, embora o termo “bilinguismo” apareça com frequência nas produções analisadas, ele é frequentemente esvaziado de sua dimensão política. Muitas vezes, o bilinguismo é tratado como mero arranjo comunicativo, como técnica de ensino ou estratégia de acessibilidade. Poucos trabalhos o assumem como campo de resistência cultural e de produção de conhecimento. Essa constatação evidencia o quanto o discurso da diferença ainda é domesticado pela racionalidade inclusiva, que busca integrar o surdo sem, contudo, transformar as estruturas que o excluem.

O segundo eixo, centrado na formação docente, mostrou que os professores continuam sendo formados sob a égide do monolinguismo e da homogeneização cultural. A presença da Libras nos currículos das licenciaturas, embora significativa, ainda não se traduz em uma pedagogia visual e crítica. Predomina a ideia de que aprender alguns sinais basta para tornar-se apto a ensinar alunos surdos, o que perpetua uma compreensão superficial da diferença linguística. Apenas alguns estudos, mais recentes, apontam para uma formação reflexiva, que articula bilinguismo, identidade e práticas colaborativas entre professores surdos e ouvintes.

O terceiro eixo evidenciou que as políticas linguísticas, embora presentes nos textos legais, ainda não se concretizam plenamente na prática. A legislação brasileira reconhece a educação bilíngue, mas a implementação enfrenta resistências institucionais, falta de recursos e ausência de uma rede de formação continuada. Há, portanto, uma discrepância entre o reconhecimento jurídico e a efetividade pedagógica. Essa lacuna traduz-se, na escola, em práticas híbridas e instáveis, nas quais o português segue como língua hegemônica e a Libras aparece como adendo.

4.5 A ética da pesquisa e o lugar do pesquisador

Mais do que descrever resultados, o percurso metodológico desta pesquisa propõe uma reflexão sobre o lugar do pesquisador e a ética da escuta. Pesquisar a surdez implica escutar o que não é dito com a voz, mas com o corpo, o olhar e o gesto. Essa escuta não é passiva: é um ato político de reconhecimento da alteridade. O pesquisador, ao adentrar esse campo, precisa estar disposto a ser afetado, a deslocar-se



epistemologicamente e a colocar em suspenso suas próprias certezas. Em outras palavras, a pesquisa sobre o bilinguismo não é apenas uma investigação *sobre* os surdos, mas uma investigação *com* e *a partir* da diferença surda.

Essa postura ética e epistemológica aproxima-se da noção de “pesquisa situada” (Haraway, 1988), que entende todo conhecimento como parcial, encarnado e posicionado. No contexto da educação bilíngue, situar-se significa reconhecer as condições históricas, políticas e culturais que moldam o modo de olhar e de produzir conhecimento. Significa, também, reconhecer que os saberes surdos — produzidos nas comunidades, nas práticas de tradução, nos espaços escolares e nos encontros de resistência — são igualmente válidos e necessários para a construção de uma ciência plural.

Ao adotar essa metodologia, o estudo reafirma que a pesquisa educacional não deve apenas descrever realidades, mas transformá-las. A Revisão Sistemática de Literatura, aqui, foi compreendida como espaço de deslocamento crítico: um território onde a leitura se torna também gesto político, onde cada texto é relido à luz da diferença. O rigor metodológico, nesse sentido, não se opõe à sensibilidade, mas a inclui como condição de legitimidade científica. Pesquisar, neste campo, é praticar uma forma de tradução entre mundos — um diálogo entre o visível e o invisível, entre o que foi dito e o que permanece em silêncio.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos estudos reunidos na Revisão Sistemática de Literatura permitiu identificar um conjunto de recorrências discursivas que delineiam o cenário atual da educação bilíngue de surdos no Brasil. As produções examinadas revelam um campo em movimento, marcado por avanços teóricos e legais, mas ainda atravessado por contradições, descontinuidades e lacunas epistemológicas. De modo geral, os resultados apontam para uma tensão entre o reconhecimento da diferença linguística e a permanência de práticas pedagógicas que, ainda que travestidas de inclusão, reproduzem o paradigma da normalização.

Ao mesmo tempo em que há uma crescente valorização da Libras e do bilinguismo nas políticas educacionais e nos discursos acadêmicos, verifica-se a



dificuldade de consolidar uma prática efetivamente bilíngue nas escolas. Esse hiato entre o que se prescreve e o que se realiza é sustentado, em grande parte, por um modelo de formação docente ainda centrado na oralidade e na homogeneização cultural. O professor é instado a atuar em contextos bilíngues, mas sem formação adequada, o que o leva a improvisar estratégias de ensino baseadas em concepções limitadas de língua e aprendizagem. Os resultados demonstram que essa lacuna formativa não é apenas técnica, mas estrutural: está enraizada em uma epistemologia ouvinte que organiza o saber e o poder na escola.

As produções analisadas evidenciam que, mesmo após duas décadas de reconhecimento legal da Libras, o português ainda ocupa o lugar de língua hegemônica, enquanto a língua de sinais permanece secundarizada. A Libras é frequentemente tratada como instrumento de mediação, e não como língua de instrução e de pensamento. Essa hierarquização linguística revela a persistência do que Almeida denomina ouvintismo estrutural — um conjunto de práticas discursivas e institucionais que naturalizam a superioridade da oralidade e posicionam o surdo como sujeito em falta. Essa estrutura se manifesta não apenas nas políticas, mas também nos currículos, nos materiais didáticos e nas metodologias de ensino.

Um dos achados mais relevantes da revisão é a constatação de que a maior parte das pesquisas sobre o ensino de português como L2 ainda adota uma perspectiva instrumental. O foco recai sobre métodos de ensino e aspectos gramaticais, com pouca ênfase nas dimensões socioculturais, discursivas e identitárias da linguagem. Poucos trabalhos problematizam o ensino de L2 como prática política e como campo de produção de subjetividades. Essa ausência reforça uma visão tecnicista de língua, dissociada das relações de poder e das experiências corporais e sensoriais dos sujeitos surdos. A partir das contribuições de Moita Lopes (2006) e Fabrício (2018), é possível afirmar que tal abordagem reduz o ensino a uma operação neutra, esvaziando-o de sua função transformadora.

Ao contrário dessa lógica, os resultados da presente pesquisa indicam a necessidade de compreender o ensino de português como L2 a partir de uma concepção discursiva e decolonial. A língua, nesse contexto, não é apenas um código, mas uma forma de habitar o mundo. O ensino deve possibilitar que o aluno surdo escreva a partir da sua experiência visual e linguística, e não como tentativa de imitar o padrão do



português oral. O português, enquanto segunda língua, precisa ser compreendido como território de tradução e criação, e não de correção. Quando o ensino se pauta pela norma ouvinte, o surdo é forçado a se deslocar de sua língua, de sua cultura e de sua própria forma de enunciação, o que resulta em processos de exclusão simbólica e epistemológica.

Os estudos também apontam que, nas escolas, as práticas pedagógicas bilíngues ainda se encontram em fase incipiente e, em muitos casos, limitam-se à presença do intérprete de Libras. O intérprete é frequentemente responsabilizado por mediar o ensino de todos os conteúdos, o que revela o desconhecimento do papel do professor bilíngue. Essa delegação de função reforça o distanciamento entre o professor e o aluno surdo, transformando a sala de aula em um espaço de mediação, e não de interação. A responsabilidade pela comunicação recai sobre o intérprete, enquanto o professor mantém práticas centradas na oralidade e na escrita normativa. Essa dinâmica evidencia a urgência de políticas que promovam a formação de docentes fluentes em Libras e capazes de compreender os fundamentos epistemológicos do bilinguismo.

Outro aspecto recorrente é a contradição entre o discurso inclusivo e as condições reais de trabalho docente. Embora os textos analisados reconheçam a importância da educação bilíngue, poucos abordam as condições materiais que a tornam possível. A falta de tempo para planejamento conjunto entre professores e intérpretes, a carência de materiais didáticos acessíveis e a ausência de coordenação pedagógica bilíngue são fatores que dificultam a efetivação do ensino de L2. A inclusão, nesse sentido, permanece mais como enunciado político do que como prática efetiva. Isso revela que a política linguística, para se concretizar, precisa ser acompanhada de uma política institucional que garanta espaços de formação, reflexão e diálogo contínuo entre os profissionais envolvidos.

Os resultados também permitem afirmar que há uma distância significativa entre o discurso acadêmico e a prática escolar. As produções teóricas, em sua maioria, apresentam análises consistentes sobre o bilinguismo e a importância da Libras, mas raramente se traduzem em orientações pedagógicas aplicáveis ao cotidiano da sala de aula. Por outro lado, as experiências relatadas por professores indicam tentativas isoladas de construir práticas bilíngues, geralmente sem suporte teórico ou institucional. Essa distância reflete a fragmentação histórica entre teoria e prática na formação



docente, que ainda persiste como obstáculo à consolidação de uma pedagogia da diferença.

Em perspectiva crítica, é possível afirmar que a formação docente continua sendo o ponto nevrálgico da educação bilíngue. Os estudos revisados convergem em reconhecer a insuficiência dos cursos de licenciatura e a necessidade de formações continuadas que articulem língua, cultura e política. A simples inserção da Libras como disciplina obrigatória não garante uma formação bilíngue efetiva. É preciso que o currículo formativo promova uma experiência de deslocamento epistemológico, na qual o professor aprenda não apenas a sinalizar, mas a pensar a partir da diferença. Esse deslocamento implica rever a própria noção de ensino: sair da lógica da adaptação e entrar na lógica da convivência e da coautoria.

A partir da leitura cruzada dos estudos, observa-se que as experiências bem-sucedidas de ensino de português como L2 são aquelas que valorizam o protagonismo do aluno surdo e reconhecem a Libras como língua de instrução. Nessas experiências, o texto escrito deixa de ser espelho da fala e se torna território de invenção, onde o aluno pode articular seu modo visual de perceber o mundo. Essa pedagogia da criação, ainda rara, mostra que o bilinguismo é mais do que um modelo linguístico: é uma forma de resistência cultural e epistemológica. Quando o surdo escreve a partir de sua língua, ele desafia a hegemonia da voz e reinscreve sua presença no espaço da escrita.

Os resultados também apontam para a necessidade de repensar o conceito de inclusão. A inclusão, entendida em sua forma mais ampla, não pode se limitar ao acesso físico à escola, mas deve envolver a transformação simbólica das práticas pedagógicas e curriculares. Incluir é permitir que o sujeito participe da produção do conhecimento em sua própria língua, e não apenas ocupando o espaço institucional. A inclusão bilíngue, portanto, é inseparável de uma política de reconhecimento — uma política que legitime o olhar, o gesto e a experiência visual como dimensões constitutivas do saber.

As análises indicam, ainda, que a escola bilíngue, embora prevista em lei, encontra-se em processo de construção identitária. Sua implementação esbarra na falta de clareza conceitual e na ausência de uma formação docente consistente. O que se observa, em muitos casos, é uma escola híbrida, em que coexistem práticas bilíngues, inclusivas e oralistas, sem articulação entre si. Essa indefinição revela que o bilinguismo ainda é entendido como política emergente, e não como estrutura consolidada. A



consolidação da escola bilíngue depende de uma ruptura epistemológica mais profunda, que supere a lógica compensatória e institua um novo modo de pensar a linguagem, a diferença e o próprio conceito de educação.

Por fim, os resultados evidenciam que a educação bilíngue de surdos não é apenas uma questão pedagógica, mas um projeto de sociedade. O ensino de português como L2 se inscreve em uma disputa maior sobre quem pode produzir conhecimento e em que língua esse conhecimento é reconhecido como legítimo. Ao reconhecer a Libras como língua de instrução e a diferença surda como forma de existir, a escola bilíngue se torna um espaço de resistência simbólica à colonialidade da escuta. Ensinar português, nesse contexto, é também criar pontes entre mundos, não para uniformizá-los, mas para permitir o trânsito entre diferentes modos de significar.

Assim, os resultados da pesquisa apontam para um horizonte de reconfiguração da prática docente e das políticas educacionais. O desafio não é apenas ensinar uma segunda língua, mas construir uma nova pedagogia, capaz de acolher o outro sem apagá-lo. O bilinguismo, quando compreendido como projeto político e não apenas metodológico, torna-se espaço de libertação e criação. A escola bilíngue, nesse sentido, é mais do que uma instituição de ensino: é um território de enunciação onde a diferença deixa de ser um desvio e se torna fundamento de existência.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória analítica e reflexiva construída ao longo deste estudo permitiu compreender que o ensino de português como segunda língua para surdos não é apenas uma questão pedagógica ou linguística, mas uma questão política, epistemológica e ética. O percurso teórico, aliado à Revisão Sistemática de Literatura, revelou que o campo da educação bilíngue de surdos, embora amparado por marcos legais e avanços discursivos, ainda se encontra tensionado entre a afirmação da diferença e a persistência de práticas normativas que reiteram o modelo ouvinte de ensinar e aprender.

A consolidação da educação bilíngue no Brasil representou um marco histórico na luta das comunidades surdas, ao reconhecer a Libras como língua de instrução e o português como segunda língua. No entanto, a análise das produções recentes mostra



que o bilinguismo, na prática, ainda se realiza de forma fragmentada e desigual. A legislação, embora fundamental, não é suficiente para transformar as relações de poder que atravessam a escola. O desafio contemporâneo não é mais apenas garantir o direito à língua, mas assegurar que esse direito se concretize em práticas pedagógicas e formativas que valorizem o modo surdo de existir e de significar o mundo.

O ensino de português como L2, nesse horizonte, precisa ser compreendido como espaço de tradução e criação, e não de correção. A língua portuguesa, quando ensinada a partir da Libras, deixa de ser o símbolo da norma para tornar-se território de encontro entre línguas, culturas e epistemes. Ensinar português a partir da diferença é ensinar o aluno surdo a escrever o mundo com seus próprios olhos, sem que precise negar sua língua primeira. É nesse gesto que o bilinguismo se torna mais do que um modelo linguístico: torna-se um projeto político de emancipação e resistência.

A análise dos estudos revisados evidencia que o principal obstáculo à efetivação da educação bilíngue é a formação docente. Embora os cursos de licenciatura incluam a Libras como componente curricular, essa inserção ainda se dá de maneira superficial, sem a devida articulação com as dimensões teóricas e culturais da surdez. A formação, muitas vezes, prepara o professor para adaptar conteúdos, e não para transformar práticas. O resultado é uma docência que, ainda que bem-intencionada, reproduz o paradigma da deficiência e reforça a centralidade da oralidade. É urgente, portanto, repensar a formação docente sob uma perspectiva crítica e interdisciplinar, capaz de articular teoria, prática e compromisso político.

Os achados também indicam que a presença do intérprete de Libras, embora essencial, não pode substituir a formação bilíngue do professor. O intérprete é mediador, mas o ato pedagógico é responsabilidade do docente. É preciso construir um ambiente escolar em que ambos trabalhem em parceria, de forma dialógica, e não em papéis hierárquicos e separados. Essa articulação depende de uma política institucional que reconheça a coautoria dos diferentes profissionais envolvidos na educação de surdos e que promova espaços de formação continuada, planejamento conjunto e pesquisa colaborativa.

Outro ponto que emerge da pesquisa é a necessidade de se compreender a inclusão como processo de transformação e não de assimilação. A inclusão, quando restrita ao acesso físico, mantém o aluno surdo como espectador da aula, e não como



participante do processo de significação. A verdadeira inclusão bilíngue requer que a escola reconheça a Libras como língua de ensino, o corpo surdo como epistemologia e o olhar como gesto de pensamento. É preciso que o espaço escolar se converta em território de convivência entre línguas e modos de percepção, onde o português e a Libras dialoguem em igualdade de condições.

A partir de uma leitura decolonial, pode-se afirmar que o maior desafio da educação bilíngue está em romper com a colonialidade da escuta. A escola moderna foi construída sobre a lógica da voz, da fala e da racionalidade auditiva, que exclui o corpo e o gesto como formas legítimas de conhecimento. O bilinguismo, ao valorizar a Libras, desafia essa estrutura e propõe uma pedagogia do sensível, em que o saber não é apenas dito, mas visto, tocado e vivido. Ensinar português a partir da Libras é, portanto, desestabilizar o monopólio da audição e instaurar um novo regime de verdade: aquele que reconhece o silêncio como linguagem e o corpo como enunciação.

Essa perspectiva exige que o professor bilíngue seja, antes de tudo, um intelectual da diferença. Sua tarefa vai além da instrução: é também a de traduzir, interpretar e criar novas formas de presença. A docência bilíngue, nesse sentido, é uma prática de resistência epistemológica — uma forma de existir no espaço da escola sem reproduzir as lógicas de exclusão. O professor bilíngue precisa aprender a ensinar com o olhar, a escutar com os olhos e a compreender que a linguagem é sempre um campo de disputa. Sua função é abrir brechas para que a diferença possa falar por si mesma, em vez de ser traduzida segundo o padrão ouvinte.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa aqui apresentada contribui ao evidenciar a importância das leituras discursivas e interdisciplinares na compreensão dos fenômenos educacionais. A Revisão Sistemática de Literatura, conduzida sob uma perspectiva crítica, permitiu perceber que o discurso acadêmico, assim como o escolar, também participa da produção e reprodução de sentidos sobre a surdez e o bilinguismo. Ler esses discursos é, portanto, uma forma de intervir sobre eles, de torná-los conscientes de seus próprios silenciamentos. Essa é a função política da pesquisa: deslocar verdades naturalizadas e abrir novos horizontes para o pensamento.

Os resultados demonstram que a efetivação de uma educação bilíngue emancipatória depende da articulação entre três dimensões inseparáveis: políticas públicas consistentes, formação docente crítica e práticas pedagógicas que reconheçam



a diferença como potência. Sem essa tríade, a escola corre o risco de transformar o bilinguismo em um rótulo, e não em uma prática transformadora. A educação bilíngue, para se consolidar, precisa ser vivida como espaço de escuta do outro, de reconhecimento da diversidade linguística e de reconstrução permanente das relações de poder que atravessam o ato de ensinar.

Em síntese, a análise desenvolvida ao longo deste artigo reafirma que a educação bilíngue para surdos é um campo de disputa de sentidos e de invenção de futuros. Ensinar português como segunda língua é, nesse contexto, mais do que ensinar palavras: é ensinar a existir em diálogo, a construir pontes entre mundos que historicamente foram separados. É ensinar que a diferença não é ausência, mas presença plena, e que cada língua carrega um modo singular de ver e de pensar o mundo. Ao reconhecer isso, a escola deixa de ser espaço de correção e se transforma em território de criação e liberdade.

A surdez, quando compreendida fora da lógica da falta, revela-se como potência epistemológica. A Libras, ao ocupar o lugar de língua de instrução, transforma a própria ideia de conhecimento, convocando a escola e a universidade a se reinventarem. O ensino de português como L2, nesse horizonte, não é um complemento, mas uma travessia — um processo de tradução recíproca entre corpos, linguagens e culturas. É nesse entre-lugar, onde o olhar e a palavra se encontram, que se desenha a possibilidade de uma educação realmente bilíngue, justa e plural.

Assim, as reflexões aqui apresentadas não pretendem encerrar o debate, mas ampliá-lo. O bilinguismo para surdos continua sendo um campo em construção, e sua consolidação depende da capacidade coletiva de descolonizar o saber e reinventar a escola. O desafio é grande, mas igualmente potente: construir uma educação em que a diferença não precise mais se justificar, porque já é reconhecida como condição de humanidade e de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. G. *Educação de surdos : formação, estratégias e práticas docentes.*

Ilhéus: Editus, 2023.



- BISOL, C. A.; SPERB, T. M. Concepções de surdez e identidade: um estudo sobre professores de surdos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 128-136, 2010.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002.
- BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a LDB para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 4 ago. 2021.
- FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 18, n. 3, p. 543-565, 2018.
- FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças e práticas pedagógicas*. 2. ed. Curitiba: CRV, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HARAWAY, D. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988.
- LODI, A. C. B. (org.). *Educação bilíngue para surdos: diferentes perspectivas em construção*. Porto Alegre: Mediação, 2020.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2006.
- PERLIN, G. O corpo surdo: território de culturas. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2003. p. 51-71.
- QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SÁ, N. R. L. de. *Educação bilíngue para surdos: políticas e práticas de resistência*. São Paulo: Cortez, 2015.



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

SKLIAR, C. *Pedagogia da diferença: a surdez e o desafio da alteridade*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.