

## POLÍTICAS INTERNACIONAIS VOLTADAS À EDUCAÇÃO DE SURDOS: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

INTERNATIONAL POLICIES AIMED AT THE EDUCATION OF THE DEAF: AN INTEGRATIVE REVIEW

POLÍTICAS INTERNACIONALES DIRIGIDAS A LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOS: UNA REVISIÓN INTEGRADORA

Elaine Andrade Peres Fernandes <sup>1</sup>  
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda <sup>2</sup>

**Manuscrito recebido em:** 12 de maio de 2023.

**Aprovado em:** 29 de abril de 2024.

**Publicado em:** 12 de junho de 2024.

### Resumo

A pesquisa tem como objetivo mapear artigos científicos que versam sobre o delineamento das políticas públicas voltadas à educação de surdos em outros países. Para tanto, realiza-se um levantamento das publicações acadêmicas sobre essas políticas internacionais. A metodologia adotada foi a revisão integrativa, utilizando as bases de dados Periódicos Capes e Portal Scielo, pois esse método permite analisar o conhecimento acerca do fenômeno com base em estudos anteriores. Como resultados, foram obtidos doze artigos que tratam das políticas públicas em Portugal, Suécia, Espanha, Chile, Alemanha, Itália, França e países lusófonos (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste). Dentre os doze contextos analisados, oito deles apresentam o reconhecimento legal da língua de sinais em seus documentos oficiais. Todavia, conclui-se que a maioria das políticas internacionais de reconhecimento das línguas de sinais, que orientam a elaboração de políticas públicas educacionais bilíngues para surdos, não deslocam esses sujeitos para a posição de integrantes de um grupo linguístico minoritário, conforme almejam as comunidades surdas. Em vez disso, tais políticas carregam consigo as representações dos surdos como pessoas com deficiência e situam as línguas de sinais no âmbito da acessibilidade, não da política linguística.

**Palavras-chave:** Educação especial; Educação de surdos; Língua de Sinais; Políticas internacionais.

### Abstract

The objective of this research is to map scientific articles that deal with the design of public policies for deaf education in other nations. Thus, it performs a survey of academic publications on these international policies. To this end, the methodology adopted was the integrative review in the bases Periódicos Capes and Scielo Portal, because this allows to analyze the knowledge about the phenomenon based on previous studies. As a result, we obtained twelve articles dealing with public policies in Portugal, Sweden, Spain Chile, Germany, Italy, France and Portuguese-speaking

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora no Instituto Federal de São Paulo  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5752-7044> Contato: [elaine.andrade@ifsp.edu.br](mailto:elaine.andrade@ifsp.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora no Programa de Pós-graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3250-1374> Contato: [cbflacerda@gmail.com](mailto:cbflacerda@gmail.com)

countries (Angola, Brazil, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Portugal, São Tomé and Príncipe, and East Timor). Among the twelve contexts analyzed, eight of them present legal recognition of sign language in their official documents. However, we conclude that most of the international policies for the recognition of sign languages that guide the development of bilingual public educational policies for the deaf listed, do not move these subjects to the position of members of a linguistic minority group, as longed for by deaf communities, but rather carry within them the marks of the representations of the deaf as people with disabilities and place sign languages in the context of accessibility and not of language policy.

**Keywords:** Special education; Deaf education; Sign language; International educational policies.

### Resumen

El objetivo de esta investigación es mapear artículos científicos que aborden el diseño de políticas públicas para la educación de sordos en otras naciones. Para ello, realiza un relevamiento de publicaciones académicas sobre estas políticas internacionales. Para ello, la metodología adoptada fue la revisión integradora en las bases Periódicos Capes y Portal Scielo, porque permite analizar el conocimiento sobre el fenómeno a partir de estudios previos. Como resultado, obtuvimos doce artículos que tratan sobre políticas públicas en Portugal, Suecia, España, Chile, Alemania, Italia, Francia y países de habla portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Portugal, Santo Tomé y Príncipe). y Timor Oriental). Entre los doce contextos analizados, ocho de ellos presentan reconocimiento legal de la lengua de signos en sus documentos oficiales. Sin embargo, concluimos que la mayoría de las políticas internacionales para el reconocimiento de las lenguas de signos que orientan el desarrollo de políticas educativas públicas bilingües para los sordos enumerados, no trasladan a estos sujetos a la posición de miembros de un grupo lingüístico minoritario, como anhela comunidades sordas, sino que llevan en ellas las marcas de las representaciones de los sordos como personas con discapacidad y sitúan las lenguas de signos en el contexto de la accesibilidad y no de la política lingüística.

**Palabras clave:** Educación especial; Educación para sordos; Lenguaje de señas; Políticas educativas internacionales.

### Introdução

No Brasil, à Educação de Surdos conta com alguns marcos legais, dentre eles a Lei nº. 10.436/2002) e o Decreto 5626/2005, que reconhecem e regulamentam a língua de sinais e dispõem sobre a Educação de Surdos na perspectiva bilíngue. Mais recentemente, temos a Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), versando sobre a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação. Paralelamente a esses documentos, a educação de surdos permanece na imanência da educação especial e, portanto, também é regida por documentos como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei no 13.146/15) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Com efeito, na legislação brasileira os surdos são duplamente categorizados: como pessoas com

deficiência e como membros de um grupo linguístico minoritário. Então, como se apresenta o debate acerca das políticas educacionais voltadas aos surdos? Seguiremos em breve explanação sobre o tema.

As políticas públicas, apresentadas em leis e decretos, que regulamentam a educação de surdos trazem as marcas de lutas e movimentos de diferentes grupos sociais, que atribuem interpretações distintas acerca da surdez e, conseqüentemente, ao delineamento e à implementação de modelos educacionais voltados a esse público alvo (Lodi, 2013; Santos; Coelho; Klein, 2017). Neste contexto, Lacerda, Albres e Drago (2013) ressaltam que:

[...] os textos legais constituem importante campo de pesquisa, já que neles estão materializadas ideias e propostas de implementação de práticas que interferem diretamente na vida das pessoas, de modo que a melhor compreensão de tais textos pode colaborar, em nosso caso específico, para o melhor atendimento de sujeitos surdos. (Lacerda; Albres; Drago, 2013, p.68-69)

Não obstante, a tessitura da legislação vigente referente à educação de surdos no cenário brasileiro traduz um território de conflitos de diferentes concepções, o que engloba, dentre outros fatores: a) a definição sobre o que é ser surdo; b) o reconhecimento da língua de sinais; c) o papel da língua de sinais na educação de surdos; d) quais os espaços educativos mais apropriados para a efetivação dessa educação (escola/classe comum ou escola/classe bilíngue); e finalmente, e) qual a formação de professores adequada à instrução formal desse público.

Luz (2013) destaca que tanto na literatura nacional como na internacional, existe um embate antigo, em vigência desde o século XVIII, entre as diferentes interpretações sociais da surdez e, portanto, do significado do ser surdo. No Brasil, a educação de surdos perpassa historicamente a luta travada entre os movimentos surdos brasileiros e a emergência de políticas públicas inclusivas no campo da educação especial (Lodi, 2013; Câmara; Souza, 2017; Santos; Coelho; Klein, 2017; Fernandes, 2019).

Nesse contexto, a luta pelo reconhecimento de uma educação bilíngue para surdos no Brasil e das especificidades das pessoas surdas sinalizadoras são evidenciadas em diversas publicações brasileiras e até mesmo em um campo de conhecimento denominado Estudos Surdos. De acordo com Skliar (2010) e Rangel (2012), os Estudos Surdos podem ser

compreendidos como um território de pesquisas educacionais e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais e de identidades, definem os discursos sobre a surdez e as pessoas surdas, partindo não de uma visão clínica, mas de um ponto de vista sociocultural e antropológico. Dito de outro modo, nessa perspectiva teórica, busca-se romper com a interpretação do surdo como deficiente, visando inverter a lógica das representações hegemônicas da normalidade, traçando novas perspectivas e possibilidades. Nas palavras de Lopes (2011):

A noção de inversão proposta está relacionada aos saberes postulados pela visão clínica sobre a surdez; trata-se de inverter, romper, problematizar as questões referentes aos sujeitos surdos. A utilização da expressão Estudos Surdos nas produções brasileiras, segundo Lopes (2011), é uma tentativa de tradução dos chamados Deaf Studies, que se constituem como um campo interdisciplinar na articulação com diferentes campos de pesquisa. (Lopes, 2011, p. 11)

Além das pesquisas acadêmicas mencionadas, que oferecem os subsídios teóricos para essa investigação, temos os documentos de entidades e associações que representam os movimentos surdos brasileiros, corroborando, no campo do ativismo político, essa perspectiva da educação de surdos, sob o viés da diferença e não da deficiência. Dentre esses documentos, destaco os produzidos pela FENEIS (Federação Nacional de Educação de Surdos e Integração de Surdos) em defesa de escolas e classes bilíngues. A título de exemplo, é possível citar a “Nota Oficial: Educação de Surdos na Meta 4 do PNE” (FENEIS, 2013), produzida em resposta à uma proposta de alteração de redação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação, pelo então Senador Vital Rêgo:

[...] O que está por trás desta disputa por palavras? O NOSSO DIREITO DE BUSCAR O TIPO DE EDUCAÇÃO QUE MAIS ADEQUADAMENTE ATENDE ÀS NOSSAS NECESSIDADES VISUAIS: AS ESCOLAS E CLASSES BILÍNGUES ESPECÍFICAS PARA SURDOS. A luta do MEC pelas escolas inclusivas (escolas comuns que atendem todos os tipos de pessoas com deficiência nas salas de aula regulares e com apoio nas salas de atendimento educacional especializado durante algumas horas por semana no contra turno) NÃO RESOLVE a nossa necessidade por um AMBIENTE LINGUÍSTICO NATURAL PARA A AQUISIÇÃO DE NOSSA LÍNGUA DE SINAIS! Entendemos que escolas e classes bilíngues são diferentes de escolas comuns com a presença de intérpretes de Libras. (FENEIS, 2013, n.p., caixa alta do original)

Tais afirmações vêm ao encontro da prerrogativa de que as políticas públicas voltadas à educação de surdos compõem “um campo de lutas, um campo de contestação, uma arena de conflitos em torno da representação e significação social” (Santos; Coelho;

Klein, 2017, p.226). Partindo dessa premissa, nos interessa saber como essas tensões em torno da educação de surdos, que vêm sendo delineadas nas políticas de outros países, e dessa inquietação emergiu o presente tema de pesquisa. Santos, Coelho e Klein (2017), contribuem para a temática trazendo os seguintes destaques:

A luta pelos significados do que são as pessoas surdas e de qual educação se propõe para elas é travada nos discursos legais tanto no Brasil quanto em Portugal, de um lado pelo campo da educação especial, e de outro pelas perspectivas linguístico-culturais, ao mesmo tempo em que entre uma política inclusiva de governo e os movimentos surdos. Torna-se evidente que as políticas de educação para surdos são o resultado de ações desenvolvidas em diferentes espaços, sejam eles políticos, acadêmicos ou sociais, bem como por diferentes atores, antes, durante e depois da produção dos textos legais. (Santos; Coelho; Klein, 2017, p.226)

Isto posto, o estudo mencionado demonstra que os conflitos nacionais e internacionais presentes no debate da educação de surdos apresentam similaridades e distanciamentos em relação à elaboração das políticas nos diferentes países. Compreender o olhar dos pesquisadores sobre essas políticas, considerando os distintos contextos sociais e históricos, é um movimento importante para a reflexão da nossa própria política, pois permite ampliar “o campo de análise e de compreensão da realidade nacional no confronto com outro(s) país(es)” (Montes; Lacerda, 2019, p. 03), o que justifica a relevância social e acadêmica da investigação proposta.

A escolha pela revisão integrativa de estudos acerca de políticas internacionais se deu pelo fato de encontrarmos publicações científicas que analisam diretamente os documentos oficiais, ou seja, as políticas públicas voltadas à educação de surdos em outras nacionalidades. Nesse contexto, pretendeu-se realizar um mapeamento e análise dos estudos publicados no Brasil sobre as políticas de outros países e não analisar as políticas isoladas de cada país. Na esteira da reflexão de Nóvoa (2017) é possível afirmar que

Mais do que uma comparação país a país, centrada sobre a «transferência educacional», mais do que uma visão macro, global, precisamos de perceber a propagação das políticas, como ondas que vibram em diferentes espaços-tempos, com movimentos nos dois sentidos, dando origem a combinações e composições que não são apenas lógicas de transferência. (Nóvoa, 2017, p. 25)

Portanto, uma vez que já existem estudos publicados acerca de políticas internacionais que versam sobre a educação de surdos, faz-se necessário compreender como a produção acadêmica nacional tem apresentado e se relacionado com esse debate. Não se trata de buscar soluções nessas pesquisas para as questões educacionais dos surdos no Brasil, mas sim de ampliar a discussão sobre as mesmas. Dito de outra forma,

[...] abrir problemáticas, sem se reduzir às métricas, deve promover abordagens científicas que favoreçam uma apropriação do conhecimento por parte dos diferentes atores individuais e coletivos, reconhecendo o papel dos especialistas, mas sem lhes conceder um poder de decisão e de definição das políticas educativas. (Nóvoa, 2017, p. 21)

Em síntese, enfatizamos que o objetivo dessa pesquisa é mapear artigos científicos sobre o delineamento das políticas públicas voltadas à educação de surdos em outras nações. Acreditamos que a revisão integrativa aqui apresentada pode contribuir para o desenvolvimento de estudos na área, pois optamos por documentos secundários, que permitem uma análise das diversas posições dos pesquisadores sobre as políticas internacionais, ampliando à discussão em relação a elas, o que não seria possível pela simples análise da tessitura legal de cada país.

## **Metodologia**

O presente estudo configura-se como uma revisão integrativa da literatura referente à produção científica sobre as políticas públicas voltadas à educação de surdos em outros países. Portanto, o processo de elaboração desta investigação seguiu as seis etapas da revisão integrativa da literatura: 1) elaboração das perguntas norteadoras; 2) busca ou amostragem na literatura; 3) coleta de dados; 4) análise crítica dos estudos incluídos; 5) discussão dos resultados; 6) apresentação da revisão integrativa (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Como questões norteadoras, destacam-se: quais são os estudos acerca das políticas públicas voltadas à educação de surdos em outras nacionalidades disponíveis nas principais bases de artigos brasileiras? Quais debates acerca da temática são apontados nessas publicações? Esses estudos tecem comparações com a realidade brasileira? As experiências internacionais oferecem subsídios para a reflexão da nossa própria política?

Por conseguinte, elegeram-se como fontes de busca as seguintes bases de dados: Scielo e Portal Periódicos Capes, por se tratarem das plataformas com maior visibilidade e concentração de produções científicas em âmbito nacional.

Em seguida, foram elencadas quatro combinações de descritores, sendo elas: ‘educação *and* surdos’, ‘educação de surdos *and* políticas’, ‘línguas de sinais *and* políticas linguísticas’ e ‘línguas de sinais *and* políticas’. O operador booleano *and* foi utilizado para maior refinamento da pesquisa. As buscas foram realizadas nos meses de setembro e outubro de 2022. A partir dessa triagem inicial, obteve-se os resultados apresentados no Quadro 1.

**Quadro 1.** Resultados das buscas e seleção de artigos por descritores nas bases de dados.

Descritores	Periódicos Capes	Portal Scielo	Seleção por títulos e resumos Periódicos Capes	Seleção por títulos e resumos Portal Scielo	Seleção após exclusão de duplicidade Periódicos Capes	Seleção após exclusão de duplicidade Portal Scielo
educação <i>and</i> surdos	918	182	11	4	11	0
educação de surdos <i>and</i> políticas	165	26	3	2	0	0
línguas de sinais <i>and</i> políticas	61	2	3	0	1	0
línguas de sinais <i>and</i> políticas	121	6	3	1	0	0

**Fonte:** Elaborado pelas próprias autoras.

A leitura dos títulos e dos resumos conduziu à escolha dos artigos científicos a serem analisados, adotando-se como critério de inclusão: 1) publicações que abordam a temática de políticas públicas na educação de surdos em outras nacionalidades; 2) trabalhos na íntegra em formato de artigo científico; 3) obras posteriores à Declaração de Salamanca (1994)<sup>3</sup>; 4) artigos em língua portuguesa. As produções que não se encaixaram nos itens descritos foram excluídas, bem como aquelas duplicadas.

<sup>3</sup> No que diz respeito à delimitação temporal, optou-se por publicações posteriores à Declaração de Salamanca (1994), tendo em vista a relevância e o impacto desse documento internacional para a Educação de Surdos. Na própria declaração: “19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no **sentido de garantir que todas**

Dessa forma, o maior número de trabalhos selecionados (onze) foi localizado a partir dos descritores educação *and* surdos, na plataforma Períodos Capes e apenas um através de línguas de sinais *and* políticas no Portal Scielo. No que se refere às nacionalidades, três dos artigos selecionados versam sobre Portugal, dois sobre a Suécia, dois sobre a Espanha e os demais tratam respectivamente do Chile, Alemanha, Itália, França e países lusófonos (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste). O Quadro 3, apresenta os artigos selecionados.

### Quadro 2. Artigos selecionados para análise

	Título	Autores	País analisado	Ano
01	Práticas de bilinguismo - relato de experiência.	Stumpf, M.	França	2006
02	35 anos de educação bilíngue de surdos - e então?	Svartholm, K.	Suécia	2014
03	Conceitos de identidade surda no discurso midiático sobre a inclusão educativa na Alemanha.	Zambrano, R.; Pedrosa, C	Alemanha	2016
04	Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente.	Santos, A.; Coelho, O.; Klein, M.	Portugal	2017
05	Formas possíveis de ser nas políticas linguísticas de educação de surdos em Portugal.	Witchs, P.; Lopes, M.; Coelho, O.	Portugal	2019
06	Reconhecimento de Línguas de Sinais: Estudo comparado Brasil-Suécia.	Montes, A.; Lacerda, C.	Suécia	2019
07	Políticas linguísticas para surdos em países lusófonos.	Basoni, F.; Witchs, P.	Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, e Timor-Leste	2020
08	Educação de Surdos na Espanha: Análise Bibliométrica em Bases de Dados de teses doutorais.	Schiavon, D. N.; Hayashi, M. C. P. I.	Espanha	2020
09	Educação bilíngue para surdos em Barcelona – Espanha.	Chaveiro, N.; Rodríguez-Martín, D. Faria, J.	Espanha	2020
10	Políticas Linguísticas na Educação de Surdos em Portugal.	Vaz Carvalho, P.; Mineiro, A.	Portugal	2020
11	Visão da Educação de Surdos no Brasil e no Chile: Políticas de Ensino para o Processo de Aprendizagem de Estudantes Surdos.	Dall'Asen, T.; Gárate, F.	Chile	2021
12	Usando o quadro europeu comum de referência para o ensino da língua de sinais italiana: lições de pesquisa e prática	Monte, M. T. D.	Itália	2022

**Fonte:** Elaborado pelas próprias autoras

**as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos.** Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares” (UNESCO, 1994, n.p., grifos meus). A partir do texto do documento, é possível observar que o mesmo já orientava as políticas educacionais a respeitar as singularidades e diferenças individuais, reconhecendo a importância da Língua de Sinais para a formação dos sujeitos surdos e a garantia do uso da mesma no processo de escolarização.

A análise de dados, portanto, se deu por meio da leitura e análise crítica dos estudos incluídos. Na próxima sessão, faremos a apresentação e discussão dos resultados obtidos na investigação.

## Discussão dos resultados

Os estudos encontrados datam de 2006 a 2022, conforme demonstra a Figura 1. A seguir, faremos uma breve apresentação dos artigos a partir das datas das publicações e, em seguida, a análise dos mesmos.

**Figura 1.** Distribuição temporal das publicações dos artigos



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

É importante ressaltar que, apesar do recorte temporal da presente revisão integrativa se dar a partir da Declaração de Salamanca (1994), somente doze anos após a mesma, em 2006, foi localizado o primeiro estudo no Brasil acerca de políticas internacionais voltadas à educação de surdos. Trata-se de um relato com as observações da pesquisadora surda Marianne Rossi Stumpf sobre o ensino bilíngue para surdos na França. Posteriormente, no ano de 2014, temos a publicação do artigo de Kristina Svartholm que reflete sobre os 35 anos de educação bilíngue para surdos na Suécia.

Em 2016, Zambrano e Pedrosa (2016) apresentam uma análise sobre os conceitos de identidade surda presentes no discurso midiático acerca da inclusão educacional na Alemanha de 2011 a 2015. Embora o foco principal deste trabalho não seja as políticas em si, mas sim o discurso e as identidades surdas, a publicação traz uma série de informações relevantes acerca da educação de surdos em relação às políticas presentes naquele país.

No ano seguinte, Santos, Coelho e Klein (2017) tecem um estudo comparativo entre Brasil e Portugal no que tange às políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo na educação de surdos e a formação docente.

No ano de 2019, dois artigos são localizados, sendo os mesmos intitulados: “Reconhecimento de Línguas de Sinais Estudo comparado Brasil-Suécia” de autoria de Montes e Lacerda (2019) e “Formas possíveis de ser nas políticas linguísticas de educação de surdos em Portugal” de Witches, Lopes e Coelho (2019).

Já em 2020, encontramos o maior número de publicações (quatro), sendo que Schiavon e Hayashi (2020) e Chaveiro, Rodríguez-Martín e Faria (2020) tratam da realidade da Espanha com enfoques distintos; e outras duas publicações discutem e problematizam respectivamente as políticas linguísticas para surdos em Portugal (Carvalho; Mineiro, 2020) e em países lusófonos (Basoni; Witches, 2020).

Em 2021, o artigo de Dall'Asen e Gárate (2021) tece estudo comparativo entre Brasil e Chile no processo de aprendizagem e educação escolar dos surdos. E finalmente, em 2022, Monte (2022) discute o uso de quadro comum europeu aplicado ao ensino da língua de sinais italiana.

De modo geral, entre 1994 e 2006, não foram encontradas publicações com a temática de interesse deste estudo; já a partir de 2006, essas emergem e se fazem presentes até 2022, sendo que as publicações localizadas são posteriores ao reconhecimento da Libras no Brasil (Brasil, 2002) e ao decreto que a regulamenta (Brasil, 2005).

Nesse contexto, a partir da análise crítica dos estudos incluídos à luz do objetivo da pesquisa, foram definidos dois eixos temáticos que perpassam as publicações e, portanto, permitem uma interpretação dos resultados de modo a responder às questões norteadoras da revisão integrativa: o reconhecimento da língua de sinais e a educação bilíngue para surdos. A discussão referente a ambos se encontra intercalada no subtópico que segue.

- Debate Internacional sobre o Reconhecimento das Línguas de Sinais e a Educação Bilíngue para Surdos

Conforme mencionado anteriormente, a dualidade na caracterização dos surdos está presente na legislação brasileira, onde, em certos momentos, são definidos como sujeitos linguísticos e, em outros, como pessoas com deficiência. Essa duplicidade nas representações sociais dos surdos impacta diretamente o processo de formulação de políticas educacionais para esse público. Nos artigos analisados, todos apresentam, em maior ou menor grau, um debate acerca do reconhecimento da língua de sinais e a educação bilíngue para surdos no contexto legal.

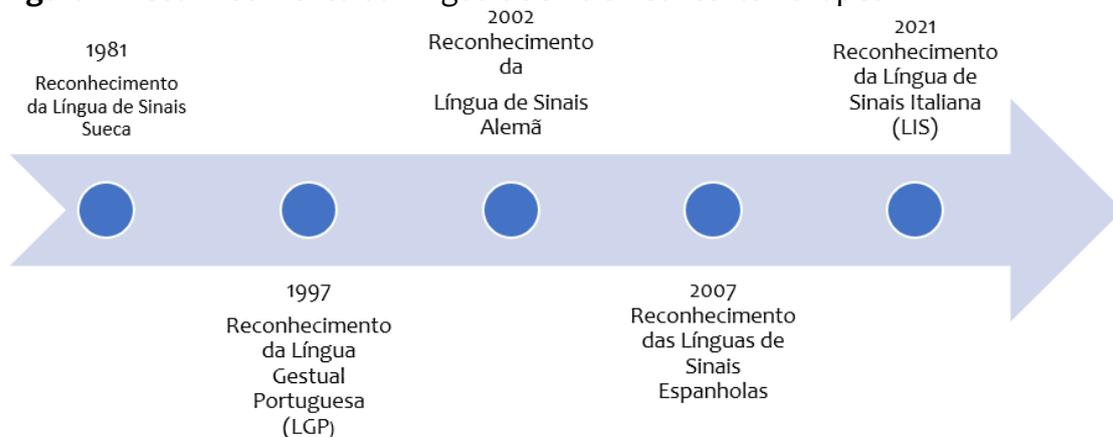
Nessa conjuntura, Stumpf (2006) relata que na França, país frequentemente citado como tendo possivelmente inaugurado a primeira escola dedicada à educação de surdos, o direito a educação bilíngue para surdos - envolvendo o uso da língua de sinais e do francês escrito - é garantido legalmente desde 1991. Nas palavras da pesquisadora:

O reconhecimento do direito dos surdos a uma educação bilíngue foi estabelecido na França pela lei 91-73, artigo 33 de 18 de janeiro de 1991: “Na educação dos jovens surdos, a liberdade de escolha entre uma comunicação bilíngue - língua de sinais e francês escrito - e uma comunicação oral é de direito”. A promulgação desse decreto foi precedida de uma longa caminhada e lutas empreendidas por educadores, pesquisadores, familiares de surdos e surdos. Das ações, que historicamente realizaram, constaram experimentações de métodos e técnicas de ensino, redação de textos, movimentos sociais, conferências, estabelecimento de serviços especializados, testes, notas ministeriais, circulares do ministério de educação relativas à organização escolar, exames e concursos públicos, decretos descrevendo ações de acompanhamento às famílias, incluindo serviços especializados a domicílio, cuidados médicos e técnicos, desenvolvimento da comunicação, desenvolvimento da personalidade e integração social. (Stumpf, 2006. p 283-284)

Por conseguinte, de acordo com a autora, o direito à educação bilíngue, no qual as crianças surdas têm acesso à língua francesa de sinais como primeira língua, é assegurado no âmbito legislativo. Além disso, após vinte anos de pesquisas sobre educação bilíngue para surdos, observaram-se excelentes resultados com a adoção do modelo educacional pautado no bilinguismo (Stumpf, 2006).

Nesse contexto, ao considerar os estudos selecionados que debatem o panorama das políticas educacionais voltadas aos surdos em países europeus e o reconhecimento da língua de sinais em cada um deles, obtiveram-se os dados apresentados na Figura 3.

**Figura 1.** Reconhecimento da Língua de Sinais - Contexto Europeu.



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

É notável que o reconhecimento legal da língua de sinais em cada país europeu variou no tempo, abrangendo um período longo, de 30 anos (de 1981 a 2021).

Svartholm (2014) destaca o reconhecimento da Língua de Sinais Sueca como “uma língua em seu próprio direito” em 1981, por decisão do Parlamento Sueco, juntamente com o “reconhecimento do direito da população surda de se tornar bilíngue”. Assim, a Suécia foi o primeiro país a oferecer à língua de sinais o status de língua, influenciando, conseqüentemente, o reconhecimento e a educação de surdos em outras nações (Montes; Lacerda, 2019). Nas palavras das autoras:

Na Suécia, a função da língua de sinais não é cultural, mas sim uma língua constitutiva que favorece o desenvolvimento dos surdos, que são vistos, primeiramente, como suecos; o direito de aquisição e uso da língua sueca de sinais, como língua materna, está previsto na lei, e o país contribui efetivamente na criação de condições reais para a sua aquisição pela comunidade surda; as políticas linguísticas regem todo o processo de direito linguístico e de direito de aquisição de língua aos surdos. (Montes; Lacerda, 2019, p. 19)

Não obstante, o estudo de Montes e Lacerda (2019) evidenciou que, na Suécia, o direito à aquisição e uso da língua de sinais é previsto na legislação de políticas linguísticas que engloba todas as línguas utilizadas em território nacional pelos cidadãos suecos. O país, nesse ínterim, contribui efetivamente para a garantia do acesso pleno à essa língua. Portanto, de acordo com as autoras, o reconhecimento legal ratificou a educação em língua de sinais sueca no decurso da trajetória escolar de pessoas surdas, diferentemente do Brasil, que não prevê na legislação a aquisição da Libras, mantendo a educação de surdos no escopo da educação especial e não garantindo assim uma educação bilíngue enquanto direito linguístico aos surdos.

Basoni e Witches (2020), assim como Carvalho e Mineiro (2020), apresentam o reconhecimento da Língua Gestual Portuguesa, na revisão da Constituição em 1997, como “expressão cultural e instrumento de acesso à educação de crianças e jovens surdos/as” (Basoni; Witches, 2020, p. 1351). Na esteira dessa reflexão, em estudo comparado entre Brasil e Portugal, Santos, Coelho e Klein (2017) destacaram que, no que tange ao reconhecimento da língua de sinais, tanto à Libras<sup>4</sup> como a LGP<sup>5</sup> não são reconhecidas como línguas oficiais de seus respectivos países, mas sim como um meio de comunicação. Entretanto, esse reconhecimento foi importante para garantir, ao menos no âmbito legal, o direito às pessoas surdas à língua de sinais como língua de instrução em seus processos formativos. Carvalho e Mineiro (2020) destacam ainda que as tentativas de implementação de uma educação bilíngue para surdos datam do final dos anos 80 e início dos anos 90<sup>6</sup>

[...] as primeiras tentativas de implementação do modelo bilíngue de educação de surdos surgiram como já foi anteriormente referido através do acordo luso-sueco, dos professores Sérgio Niza e José Bettencourt, e no início dos anos 90, no Instituto Jacob Rodrigues Pereira. (Carvalho; Mineiro, 2020, p. 6)

Ainda em relação à Portugal, apesar da legislação apontar para o bilinguismo, o Decreto Lei nº 3 / 2008 versa sobre atendimentos especializados no âmbito da educação especial, apresentando a educação bilíngue para surdos no artigo 23 do capítulo que trata de modalidades específicas de educação (Santos; Coelho; Klein, 2017). Nessa conjuntura, o direito a educação bilíngue está atrelado, assim como no Brasil, à educação especial, permanecendo o sujeito surdo duplamente categorizado, como sujeito linguístico e como pessoa com deficiência.

Zambrano e Pedrosa (2016) afirmam que, na Alemanha, o primeiro projeto experimental de educação bilíngue ocorreu em 1993, em uma unidade escolar em Hamburgo. Entretanto, o país reconheceu a língua de sinais alemã<sup>7</sup> como uma língua distinta em 2002 e foi apenas em 2008, ao aderir a Convenção sobre os Direitos das Pessoas

---

<sup>4</sup> Língua Brasileira de Sinais

<sup>5</sup> Língua Gestual Portuguesa

<sup>6</sup> (Carvalho; Mineiro, 2020)

<sup>7</sup> *Deutsche Gebärdensprache, DGS*

com Deficiência das Nações Unidas<sup>8</sup>, que a Alemanha adotou o conceito de educação inclusiva, comprometendo-se a partir disso a facilitar o aprendizado da língua de sinais, assim como garantir que a educação de pessoas surdas se dê a partir de meios e modos de educação mais adequados para a promoção do desenvolvimento social e acadêmico dos indivíduos. Até então, no cômputo geral, os surdos eram ensinados em escolas especiais (Zambrano; Pedrosa, 2016).

Ainda de acordo com as pesquisadoras, destacam-se nessa conjunção, as barreiras encontradas pela Alemanha para a execução dos compromissos firmados a partir de 2008. Uma dessas dificuldades diz respeito à responsabilidade administrativa e legislativa acerca da educação, que cabe aos estados e não a federação. Essa descentralização tem como consequência uma variedade de interpretações da Convenção e diferentes modos de se realizar a educação inclusiva de um estado para o outro. Além disso, o sistema educacional alemão apresenta-se segregacionista e, portanto, contraditório ao conceito de inclusão. O trecho a seguir ilustra o funcionamento do sistema educacional alemão:

Além das escolas de apoio (escolas especiais) com diferentes focos, existem três tipos de escolas diferentes a partir da secundária (Gymnasium, Realschule, Hauptschule). A qualidade e o enfoque do ensino variam bastante, como demonstra, por exemplo, o fato de que só a conclusão do Gymnasium habilita diretamente para o estudo universitário, enquanto a Hauptschule, que representa o ensino mais básico dos três, qualifica para a formação em escolas profissionalizantes (Viotti, 2014). O sistema defende o princípio de que se obtêm os melhores resultados educacionais em grupos homogêneos, o qual está diametralmente oposto à ideia do ensino inclusivo. (Zambrano; Pedrosa, 2016, p. 574)

Na conjunção desses estudos, Zambrano e Pedrosa (2016, p.566) afirmam que, em linhas gerais, “[...] na Alemanha, os surdos são socialmente definidos como pessoas com deficiência”. Todavia, Schulteis (2006), mencionada pelas autoras, argumenta que tal definição não está de acordo com a autocompreensão de uma significativa parcela dos surdos alemães, tendo em vista que “muitos se percebem como parte da comunidade surda, de uma minoria linguística ou de uma subcultura, enquanto poucos se veem como deficientes” (Zambrano; Pedrosa, 2016, p. 566).

---

<sup>8</sup> A partir daqui para facilitar a escrita e compreensão, vou me referir à esse documento como Convenção.

Schiavon e Hayashi (2020) apontam que, em 2007, a Lei 27/2007 “reconheceu as línguas de sinais espanholas” (Schiavon; Hayashi, 2020, p.70). As pesquisadoras utilizam o plural ‘línguas de sinais’, embora em espanhol destaquem o termo *Lengua de Signos Española* (LSE), sem oferecer maiores detalhes sobre o reconhecimento, aquisição, difusão ou uso da mesma. Porém, as autoras levantam a hipótese de que houve um impacto positivo dessa legislação no desenvolvimento de pesquisas acerca da educação de surdos, uma vez que pode ser verificada uma expansão de teses doutorais sobre a educação de surdos no período de 2008 a 2012.

Além disso, Schiavon e Hayashi (2020) através da análise biométrica de teses doutorais relacionadas à educação de surdos, localizaram quarenta e cinco pesquisas no período de 1987 a 2017 e, dentre às abordagens comunicativas<sup>9</sup> utilizadas nos estudos, destacaram-se o bilinguismo (30,7%), o oralismo (30,7%), o bimodalismo (23,1%) e 15,4% adotam a perspectiva de um equilíbrio entre diferentes abordagens comunicativas. Com efeito, nas autoras da autora

Em relação às modalidades comunicativas, atualmente o debate principal está entre a língua oral e o bilinguismo, e ainda considerando os diferentes sistemas complementares que apoiam a comunicação como, por exemplo, o bimodalismo e a palavra complementada. (Schiavon; Hayashi, 2020, p.78)

Chaveiro, Rodríguez-Martín e Faria (2020), explicitam que a Espanha possui duas línguas de sinais oficialmente reconhecidas: a Língua de Sinais Espanhola (LSE) e a Língua de Sinais Catalana (LSC). Sobre este país é importante destacar:

O Estado Espanhol é dividido em 17 Comunidades Autônomas e duas cidades Autônomas. A cidade de Barcelona é a capital da Comunidade Autônoma da Catalunha, considerada a segunda cidade mais populosa do Reino da Espanha. (Chaveiro; Rodríguez-Martín; Faria, 2020, p. 2)

Portanto, tal organização justifica o reconhecimento de duas línguas oficiais de sinais. Nesse cenário, no que se refere à uma educação bilíngue em Barcelona, Chaveiro, Rodríguez-Martín e Faria (2020) afirmam que a mesma possui aproximadamente 25 anos de implementação, sendo compreendida como uma modalidade educacional na tessitura da Lei 17/2010. Acerca da legislação mencionada, as autoras destacam:

---

<sup>9</sup> É importante esclarecer que o termo “abordagens comunicativas” foi utilizado pelas autoras.

A referida Lei faculta às pessoas surdas o direito à escolha entre a modalidade educacional oralizada ou modalidade educacional bilíngue. Conforme consta no Capítulo I, que trata das disposições gerais, a modalidade educativa bilíngue é vista como aquela em que a LS é utilizada tanto como objeto de estudo e no processo comunicacional, como língua de acesso ao conteúdo curricular; ainda, na educação bilíngue, coexistem a LS e a língua oral e escrita, esta última, vista como objeto de aprendizagem. (Chaveiro; Rodríguez-Martín; Faria, 2020, p.2)

Nesse ínterim, pode-se inferir pelas duas pesquisas supracitadas, que versam sobre a educação de surdos na Espanha, a presença das duas categorias que definem os sujeitos surdos: deficiente e/ou minoria linguística. Dessa maneira, o debate acerca da modalidade educacional que melhor atende aos surdos permanece.

Já na Itália, a lei que reconheceu a Língua Italiana de Sinais (LIS) e a Língua Italiana de Sinais Tátil (LIST) como línguas da República da Itália só chegou muito mais recentemente, com o Decreto Sostegni em 19 de maio de 2021 (Monte, 2022). Segundo Monte (2022):

Com a aprovação da lei, foram realizadas mesas redondas para aprender mais sobre como aplicá-la no melhor interesse para surdos, surdocegos e deficientes auditivos. No mês de abril de 2022, um decreto de implementação reconhece e financia a criação de cursos acadêmicos para formação de intérpretes de LS. À medida que as discussões continuam e a pandemia continua invadindo a Itália, ainda não há chance de melhorar sua implementação no ensino regular. (Monte, 2022, p. 117)

Segundo Gomes (2012), a primeira resolução do Parlamento Europeu (PE) sobre as Línguas Gestuais para as Pessoas Surdas (Documento A2 -302/87), de 17 de junho de 1988, apresentou diversas razões para o reconhecimento dessas línguas<sup>10</sup>. Não obstante, no que se refere às resoluções e orientações do PE e da Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa sobre a surdez, a pesquisadora salienta:

Da análise do nosso corpus documental, verificamos que, em decorrência dos esforços da Federação Mundial de Surdos (WFD) e da União Europeia de Surdos (EUD), o Parlamento Europeu (PE) e a Assembleia Parlamentar do Conselho da

<sup>10</sup> “a) A existência de cerca de meio milhão de surdos profundos na União Europeia; b) O fato de a maioria nunca poder vir a ser proficiente na língua falada; c) A existência de estudos que mostram que a língua gestual é uma língua genuína, com uma gramática própria e a língua natural das comunidades surdas d) O reconhecimento de que a língua gestual e os intérpretes de língua gestual são um dos meios, através dos quais os surdos podem aceder mais facilmente à informação necessária no dia a dia; e) O desejo de promover a integração das pessoas surdas na sociedade ouvinte, em condições que sejam justas para os surdos; f) O reconhecimento do grande contributo da Federação Mundial de Surdos na luta pela melhoria da qualidade de vida das pessoas surdas, nomeadamente através da criação de um Secretariado Regional para a cobertura dos países da União Europeia” (Gomes, 2012, p. 54-55).

Europa começaram, a partir de finais da década de 80 do século passado, a debruçar-se sobre a questão do reconhecimento das línguas gestuais na Europa, uma questão colocada a estes órgãos em termos de direitos humanos. Da abertura e diálogo com as comunidades surdas resultaram várias orientações e recomendações destes órgãos para os seus Estados-membro. (Gomes, 2012, p. 54)

De acordo com Monte (2022), o percurso educacional dos sujeitos surdos na Itália, até o momento da escrita do seu artigo, segue a mesma trajetória dos ouvintes, com a diferença de que estudantes surdos podem contar legalmente com a presença de um assistente de comunicação e professor de educação especial. A partir dessas acepções, destaca:

Apesar do número de profissionais à disposição da criança surda na escola, sua trajetória educacional e formação para a LS ainda é motivo de debate, principalmente no que se refere aos profissionais especializados em comunicação. Enquanto a formação acadêmica do professor especial começou em 1999, o assistente de comunicação e o operador educacional precisam apenas concluir o ensino médio e frequentar as aulas profissionalizantes com pouquíssimas indicações das temáticas em formação. Esta situação conduz, obviamente, a percursos e formações diversificados. Além disso, a LS não é obrigatória, uma vez que tal contexto de formação tem considerado majoritariamente crianças surdas educadas oralmente como maioria, e crianças surdas sinalizantes a minoria. (Monte, 2022, p. 120)

Destarte, as crianças surdas podem ser assistidas por educadores treinados para atuar com alunos considerados deficientes sensoriais e com distúrbios da comunicação, mas estes não têm nenhuma obrigação legal de conhecer ou mesmo usar a língua de sinais (LS) na escola. Então, os profissionais que optam por alguma formação em LS o fazem por interesse pessoal (Monte, 2022).

Evidencia-se, portanto, influências globais nos processos de reconhecimentos das línguas de sinais na Europa e na elaboração de políticas educacionais no que tange à educação de surdos. Destacam-se documentos, acordos e organizações internacionais, como a Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf/WFD*) e à União Europeia de Surdos (*European Union of the Deaf/EUD*).

Na esteira da reflexão de Basoni e Witchs (2020), deslocamos nosso olhar da Europa para os chamados países lusófonos, tendo como pano de fundo a construção da noção de lusofonia representada pela famosa frase de Bernardes Campos<sup>11</sup> “minha pátria é a língua portuguesa”. Com efeito, nas palavras dos autores:

---

<sup>11</sup> Pseudônimo de Fernando Pessoa

De acordo com Freixo (2009), essa construção, aliada ao empenho do Estado português na criação da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), pode ser relacionada a uma reinvenção do Império por meio da língua. Ao focalizarmos os jogos políticos que envolvem o desejo de unificação da língua portuguesa e o poder associado à constituição de uma língua nacional, perguntamos: qual é o lugar ocupado pelas línguas de sinais no cenário lusófono? (Basoni; Witches, 2020, p. 1342)

Em virtude disso, os pesquisadores supracitados ao analisar o reconhecimento da língua de sinais em oito países lusófonos, destacaram que quatro deles (Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste) não contam com nenhuma documentação oficial que regule o ensino ou uso de uma língua de sinais. Todavia, existem esforços locais voltados à promoção e padronização dessas línguas, especialmente com a construção e desenvolvimento de dicionários com colaboração internacional. É o caso da língua gestual cabo-verdiana, assim como da língua gestual guineense (LGG) e da língua gestual de São Tomé e Príncipe (LGSTP) que tiveram dicionários publicados respectivamente em 2019, 2008 e 2014.

Basoni e Witches (2020) afirmam que em Cabo Verde, a educação de surdos só ganhou visibilidade a partir de 1996. No entanto, de acordo com Tavares (2013), citada pelos autores, até 2013, não existia uma língua gestual cabo-verdiana<sup>12</sup> e nem professores surdos para o ensino dessa língua. É importante ressaltar que na Constituição da República de Cabo Verde, aprovada em 1992, não há menção direta à educação de surdos ou a língua de sinais, contudo, apresenta um artigo que dispõe acerca dos

[...] direitos dos portadores de deficiência, no qual é incumbido aos poderes públicos promover condições econômicas, sociais e culturais que facilitem a participação desses sujeitos na vida ativa; garantir a eliminação de barreiras arquitetônicas e outras de acesso a instalações públicas e a equipamentos sociais; bem como organizar, fomentar e apoiar a integração das pessoas com deficiência no ensino e na formação técnico-profissional. (Basoni; Witches, 2020, p. 1349)

---

<sup>12</sup> Cabo Verde participou em 2013 do Projeto de Cooperação Técnica Internacional “Escola de Todos”, realizado em colaboração com o governo do Brasil, através da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O intento do projeto foi a construção e o desenvolvimento de um dicionário objetivando a padronização da língua gestual cabo-verdiana, que apresenta grande influência da Língua Gestual Portuguesa. O dicionário em questão foi publicado em 2019.

No caso da Guiné-Bissau, “segundo Martins (2013), foi no ano de 2003 que um número maior de surdos se agrupou sob uma instituição educacional” (Basoni; Witches, 2020, p. 1343). Na chamada Escola Bengala Branca, criada pela Associação Guineense para Reabilitação e Integração dos Cegos (AGRICE), e com a colaboração da Associação Portuguesa de Surdos (APS), notabilizou-se o início de uma “certa unificação linguística da comunidade surda guineense” (Basoni; Witches, 2020, p. 1344).

Em São Tomé e Príncipe, de acordo com Palha e Mineiro (2019),<sup>13</sup> até 2013 os surdos não tinham acesso à educação escolar e tampouco havia uma língua de sinais comum e em uso pela comunidade surda. Nesse contexto, o governo de São Tomé e Príncipe solicitou ajuda da Universidade Católica Portuguesa para viabilizar as bases para a emergência de uma língua gestual para crianças surdas (Palha; Mineiro, 2019 *apud* Basoni; Witches, 2020).

No Timor-Leste, em 2019, houve um colóquio realizado em parceria com a Embaixada da Austrália, com o propósito de registrar informações dos que fazem uso da língua gestual, para se pensar os modos de se fazer a implementação do ensino desta no sistema educacional do país (Basoni; Witches, 2020). Vale ressaltar que embora não conste na Constituição do Timor Leste nenhuma menção à educação de surdos, Santos e Souza (2017)<sup>14</sup> afirmam que em uma das instituições dedicadas a essa finalidade, encontra-se em uso a língua gestual que se caracteriza pela mescla de sinais nativos, Língua Gestual Filipina e Língua Gestual Americana.

Os países lusófonos que apresentam o reconhecimento da língua de sinais em documentos oficiais são Angola, Brasil, Moçambique e Portugal. Considerando que aspectos relacionados a Portugal já foram comentados quando mencionamos o contexto Europeu, nos debruçaremos a partir de agora sobre Angola e Moçambique. Em Angola, inicia-se no ano de 2004, um projeto executado pelo Instituto Nacional para a Educação Especial que visava o desenvolvimento e a uniformização da Língua Gestual Angolana (LGA). Porém, somente em 2016 com a chamada Lei das Acessibilidades (Lei nº 10/16), é que a LGA foi reconhecida oficialmente. Nas palavras dos autores:

---

<sup>13</sup> Apud Basoni e Witches (2020)

<sup>14</sup> Citados por Basoni e Witches (2020)

Essa lei descreve, na alínea gg) de seu art. 5º, intitulado Definições, a língua gestual como uma “forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas de Angola” (p. 3141). Além disso, a Lei também reconhece a LGA e outros recursos de expressão a ela associados. (Basoni; Witches, 2020, p.1348)

No mesmo documento, garante-se a incorporação do ensino de LGA nos programas e planos de ensino nos diferentes níveis de ensino (básico, médio e superior) e em cursos de formação de professores. A lei ressalta ainda que a LGA não pode ser substituída da modalidade escrita da língua portuguesa.

No contexto de Moçambique, a Língua de Sinais Moçambicana (LSM) é mencionada em um único documento oficial, a Constituição da República, de 2004. Todavia, trata-se de uma citação breve que não apresenta caracterizações ou quaisquer orientações mais abrangentes sobre o uso e ensino da LSM, tampouco sobre o seu papel na educação de surdos. Nesse cenário, salientam os autores:

A língua de sinais é mencionada no contexto do art. 125º, denominado Portadores de deficiência, em que se destaca a promoção da criação “de condições para a aprendizagem e desenvolvimento da língua de sinais” (p.37). Não fica especificado como essa promoção ocorreria nem por quais meios a aprendizagem e desenvolvimento da LSM são ofertados. Interessante notar que, embora a língua de sinais seja mencionada na Constituição de 2004, Bavo e Coelho (2019), como já dito, destacam que os censos de 2007 e 2017 não apresentam registros sobre o uso de LSM no país. (Basoni; Witches, 2020, p.1350-1351)

Dall'Asen e Gárate (2021) apresentam o cenário chileno, inserido no contexto latino-americano, assim como o Brasil. Ambos os países compartilham o reconhecimento da língua de sinais como meio de comunicação das pessoas surdas. Segundo os autores, a Lei nº 20.422 de 2010, denominada “Política de Educação Especial”, estabelece as diretrizes para a educação especial chilena, incluindo a educação de surdos. Essa legislação reconhece a língua de sinais como um meio de comunicação para as pessoas surdas, assegurando em âmbito legal uma educação bilíngue. Além disso, a mesma legislação preconiza a inserção de todos em classes e escolas regulares, à semelhança do Brasil. Adicionalmente, diversas políticas, acordos e convênios visam estabelecer ações acerca da inclusão no país. Nesse sentido, conforme observado pelos pesquisadores:

Posto isso, Gárate (2019, p. 145), destaca que é possível identificar inúmeras políticas, convênios e acordos chilenos, que “[...] establecen líneas de acción y concepción conceptual entorno a la Diversidad e Inclusión”. Nesse viés, ao que tange o âmbito jurídico internacional, Chile se ampara em legislações que vigoram em nível mundial, porém tais regulamentos permanecem apenas em esferas políticas. (Dall’asen; Gárate, 2021, p. 26)

Ainda de acordo com Dall’Asen e Gárate (2021), apesar do reconhecimento legal do direito a uma educação bilíngue para surdos no Chile, em consonância de pressupostos de inclusão educacional e social, assim como o respeito a diversidade, falta aprofundamento teórico e prático dos órgãos governamentais para se efetivar tais princípios nas escolas, conforme estabelecido na legislação.

### **Considerações Finais**

A revisão integrativa realizada neste estudo, com base nos portais de pesquisas considerados os mais completos no contexto acadêmico brasileiro - Periódico Capes e Portal Scielo - apresentou um maior número de investigações sobre o cenário europeu, totalizando dez delas, enquanto apenas duas direcionam seu foco para países de outros continentes. A tradição educacional e legislativa europeia, aliada à atenção à diversidade linguística, parece influenciar o interesse pela publicação de leis e discussões sobre as questões linguísticas envolvendo pessoas surdas de forma mais contundente, que em outras partes do mundo. Além disso, historicamente, os pesquisadores brasileiros têm bastante acesso e interlocução com pesquisas desenvolvidas na Europa, o que também pode justificar a predominância de estudos centrados nas produções europeias em nossos achados.

Durante nossa pesquisa, encontramos apenas um estudo envolvendo outro país latino-americano que, devido a semelhanças históricas, políticas e culturais, como o período de colonização, a situação econômica, a organização dos sistemas educacionais e legislativos, poderia oferecer experiências mais próximas e enriquecedoras para nossa reflexão. Observamos paralelos entre a realidade do Chile e do Brasil, o que nos aproxima. Portanto, compreender as questões enfrentadas por outros países latino-americanos poderia ser de interesse.

Outra área que merece maior investigação é aquela de países lusófonos, onde, na maioria dos casos, os estudantes surdos são convidados a aprender a língua portuguesa na modalidade escrita. Assim, o desenvolvimento de mais pesquisas neste campo pode nos auxiliar a compreender melhor a relação entre a língua portuguesa e as línguas de sinais locais, bem como as estratégias de ensino do português para estas comunidades surdas.

A análise dos artigos revela que a maioria dos países investigados (um total de oito) reconhece, de algum modo, a língua de sinais em seus territórios, incluindo Portugal, Suécia, Espanha, Chile, Alemanha, Itália, França, Angola e Moçambique. No entanto, embora os pesquisadores identifiquem avanços na educação de surdos decorrentes desse reconhecimento, há uma série de considerações críticas a serem feitas. A maioria das línguas de sinais é tratada como meio de comunicação e expressão, tal como no Brasil, em vez de serem plenamente reconhecidas como línguas autônomas. Esse entendimento resulta em uma subvalorização delas, que não recebem, em termos legais, o status de línguas oficiais.

Além disso, com exceção da Suécia, nos diferentes países, o direito legal à educação bilíngue está atrelado às políticas de educação especial e não propriamente aos direitos linguísticos desses cidadãos. Isso implica na alocação das línguas de sinais no cômputo geral dos instrumentos de acessibilidade, e não necessariamente como língua de interlocução e de constituição dos sujeitos.

Portanto, apesar do reconhecimento das línguas de sinais em diversos contextos e, considerando também o modelo sueco já destacado, observa-se que, assim como no Brasil, na maior parte dos países não há um movimento de promoção de políticas públicas voltadas para a perspectiva linguística de aquisição, ensino e difusão da LS para as comunidades surdas. Em vez disso, observa-se leis e decretos seguindo uma perspectiva inclusivista, na qual o foco é a participação desses sujeitos nas práticas sociais, tratando as línguas de sinais apenas um instrumento para isso. Dessa forma, situam as línguas de sinais no âmbito da acessibilidade, reduzindo assim essas línguas a uma espécie de código de comunicação ao enfatizar, na tessitura da lei, apenas a sua função comunicativa, desconsiderando os outros aspectos.

Os dados levam-nos à conclusão de que a maioria das políticas internacionais de reconhecimento das línguas de sinais, que servem como base para a elaboração de políticas públicas educacionais bilíngues para surdos, não posiciona esses sujeitos como integrantes de um grupo linguístico minoritário, como desejam as comunidades surdas. Contudo, as políticas mantêm a visão dos surdos como pessoas com deficiência, situando as línguas de sinais como instrumentos de acessibilidade.

Daí, emerge a necessidade de revistar os meandros de nossa história, tanto nacional quanto internacionalmente. Isso é importante para dismantlar velhos paradigmas sobre àqueles que não ouvem, mas possuem línguas próprias. O objetivo é estabelecer novos olhares sobre as suas potencialidades como sujeitos linguísticos. A luta por reconhecer direitos linguísticos a essa população permanece.

Essa mudança de perspectiva, que transcende a ideia arraigada de um déficit orgânico para a concepção de sujeitos linguísticos, torna-se urgente. O presente estudo contribui com esse movimento ao apresentar uma revisão integrativa das publicações acadêmicas sobre a temática. Nesse ínterim, ressaltamos a necessidade de novas investigações que abordem a educação de surdos com base na concepção de sujeitos linguísticos, os quais são portadores de direitos e demandam políticas linguísticas eficazes.

## Referências

BASONI, F. C.; WITCHES, P. H. Políticas linguísticas para surdos em países lusófonos. **Linguagem & Ensino**, v.23, n.4, p.1340-1348, 2020.

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: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm). Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 23 mar. 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: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2021. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm). Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008. 15 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

CÂMARA, L. C.; SOUZA, R. M. Das leis para a inclusão de surdos às (im) possibilidades de mudanças nas práticas escolares para a implantação da educação bilíngue no Brasil. In: LINS, H. A. M.; NASCIMENTO, L. C. R.; SOUZA, R. M. (Org.). **Ações afirmativas para pessoas surdas no processo de escolarização.** Campinas: Biblioteca da UNICAMP, 2017. p.45-64.

CARVALHO, P. V.; MINEIRO, A. Políticas linguísticas na educação de surdos em Portugal. **Educação Unisinos**, v.24, n.1, p.1-11, 2020.

CHAVEIRO, N.; RODRÍGUEZ-MARTÍN, D.; FARIA, J. G. Educação bilíngue para surdos em Barcelona - Espanha. **The ESPECIALIST**, v.41, n.1, p.1-15, 2020.

DALL'ASEN, T.; GARATE, F. Visão da Educação de Surdos no Brasil e no Chile: políticas de ensino para o processo de aprendizagem de estudantes surdos. **Revista latinoamericana de educación inclusiva**, v.15, n.1, p.21-37, 2021.

FENEIS. **Nota Oficial:** Educação de Surdos na Meta 4 do PNE. Rio de Janeiro: FENEIS, 2013. Disponível em: <http://blog.feneis.org.br/nota-meta-4-do-pne/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FERNANDES, E. A. P. **Políticas públicas da educação de surdos no século XXI:** análise de documentos federais, estaduais e municipais. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1637021>. Acesso em: 16 mar. 2023.

GOMES, M. do C. F. **A reconfiguração política da surdez e da educação de surdos em Portugal:** entre os discursos identitários e os discursos de regulação. 2012. 390 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2012.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, v.39, n.1, p.65-80, 2013.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v.39, n.1, p.49-63, 2013.

LOPES, M. C. **Surdez e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LUZ, R. D. **Cenas surdas:** os surdos terão lugar no coração do mundo? São Paulo: Parábolas, 2013.

MONTE, M. T. D. Usando o quadro europeu comum de referência para o ensino de língua de sinais: lições de pesquisa e prática. **Momento - Diálogos em Educação**, v.31, n.2, p.114-137, 2022.

MONTES, A. L. B.; LACERDA, C. B. F. de. Reconhecimento de línguas de sinais: estudo comparado Brasil-Suécia. **Revista Educação Especial**, v.32, p.1-22, 2019.

NÓVOA, A. Ilusões e desilusões da educação comparada: política e conhecimento. **Educação, Sociedade & Culturas**, n.51, p.13-31, 2017.

RANGEL, G. M. M. História cultural dos surdos: 15 anos depois... In: PERLIN, G.; STUMPF, M. **Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas**. Curitiba: CRV, 2012. p.213-225.

SANTOS, A. N.; COELHO, O.; KLEIN, M. Educação de surdos no Brasil e Portugal: políticas de reconhecimento linguístico, bilinguismo e formação docente. **Educação e Pesquisa**, v.43, n.1, p.216-228, 2017.

SCHIAVON, D. N.; HAYASHI, M. C. P. I. Educação de surdos na Espanha: análise bibliométrica em bases de dados de teses doutorais (1987-2017). **Em Questão**, v.26, n.1, p.65-83, 2020.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. p.7-32.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein** (São Paulo), v.8, n.1, p.102-106, 2010.

STUMPF, M. R. Práticas de bilinguismo - relato de experiência. **ETD - Educação Temática Digital**, v.7, n.2, p.282-291, 2008.

SVARTHOLM, K. 35 anos de Educação bilíngue de surdos - e então? **Educar em Revista**, n. spe-2, p.33-50, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

WITCHES, P.; LOPES, M. C.; COELHO, O. Formas possíveis de ser nas políticas linguísticas de educação de surdos em Portugal. **Educação & Sociedade**, v.40, p.1-16, 2019.

ZAMBRANO, R. C.; PEDROSA, C. E. F. Conceitos de identidade surda no discurso midiático sobre a inclusão educativa na Alemanha. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.55, n.3, p.565-590, 2016.