

## Infâncias surdas e políticas de educação bilíngue no Brasil: discursos, experiências e resistências (1990–2020)

*Southern childhoods and policies of bilingual education in Brazil: discourses, experiences and resistances (1990–2020)*

*Southern childhoods and policies of bilingual education in Brazil: discourses, experiences and resistances (1990–2020)*

Taynan Alécio da Silva<sup>1</sup>

 [0000-0001-8771-0766](https://orcid.org/0000-0001-8771-0766)

Sueli Pereira<sup>2</sup>

 [0009-0007-8917-5315](https://orcid.org/0009-0007-8917-5315)

Marcelo de Araújo Costa<sup>3</sup>

 [0009-0000-5198-3201](https://orcid.org/0009-0000-5198-3201)

**Resumo:** O artigo analisa as políticas públicas, os discursos e as experiências escolares relacionadas às infâncias surdas no Brasil entre 1990 e 2020. A partir dos pressupostos da História da Educação e dos Estudos Surdos, examina-se a construção histórica da educação bilíngue e as tensões entre os modelos oralista, inclusivo e bilíngue. O estudo evidencia que, embora a legislação tenha reconhecido a Libras como língua de instrução e afirmado o direito à diferença, a prática pedagógica ainda permanece ancorada em paradigmas ouvintistas e normalizadores. As infâncias surdas, ao se afirmarem como sujeitos de linguagem e cultura, produzem novas formas de resistência e de significação no espaço escolar. O trabalho conclui que a consolidação da educação bilíngue depende de uma mudança epistemológica que reconheça a diferença como fundamento da aprendizagem e da cidadania.

**Palavras-chave:** Infâncias surdas. Educação bilíngue. Políticas públicas. Diferença. Cultura surda.

**Abstract:** The article analyzes public policies, discourses, and school experiences related to deaf childhoods in Brazil between 1990 and 2020. Based on the theoretical framework of the History of Education and Deaf Studies, it examines the historical construction of bilingual education and the tensions among oralist, inclusive, and bilingual models. The study reveals that, although legislation has recognized Brazilian Sign Language (Libras) as a language of instruction and affirmed the right to difference, pedagogical practices remain rooted in hearing-centered and normalizing paradigms. Deaf children, by asserting themselves as subjects of language and culture, produce new forms of resistance and meaning within school spaces. The article concludes that consolidating bilingual education requires an epistemological shift that recognizes difference as the foundation of learning and citizenship.

**Keywords:** Deaf childhoods. Bilingual education. Public policies. Difference. Deaf culture.

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM. Lattes: [0973915053028611](https://lattes.cnpq.br/0973915053028611) - E-mail: [nanalecio@gmail.com](mailto:nanalecio@gmail.com).

<sup>2</sup> Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Lattes: [0401581795603546](https://lattes.cnpq.br/0401581795603546) - E-mail: [susupereira2003@gmail.com](mailto:susupereira2003@gmail.com).

<sup>3</sup> Graduado em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Lattes: [7725501136270370](https://lattes.cnpq.br/7725501136270370) - E-mail: [marlibras@gmail.com](mailto:marlibras@gmail.com).



**Resumen:** El artículo analiza las políticas públicas, los discursos y las experiencias escolares relacionadas con las infancias sordas en Brasil entre 1990 y 2020. A partir de los aportes de la Historia de la Educación y los Estudios Sordos, se examina la construcción histórica de la educación bilingüe y las tensiones entre los modelos oralista, inclusivo y bilingüe. El estudio demuestra que, aunque la legislación reconoce la Lengua Brasileña de Señas (Libras) como lengua de instrucción y afirma el derecho a la diferencia, las prácticas pedagógicas aún se sustentan en paradigmas oyentistas y normalizadores. Las infancias sordas, al afirmarse como sujetos de lenguaje y cultura, producen nuevas formas de resistencia y significación en el espacio escolar. Se concluye que la consolidación de la educación bilingüe requiere un cambio epistemológico que reconozca la diferencia como base del aprendizaje y de la ciudadanía.

**Palabras-clave:** Infancias sordas. Educación bilingüe. Políticas públicas. Diferencia. Cultura sorda.

## Introdução

A compreensão da infância como categoria histórica e social constitui um marco decisivo nas ciências humanas e, particularmente, na história da educação. Como demonstrou Philippe Ariès (1981, p. 10), a infância não é uma etapa natural ou universal, mas uma invenção cultural que se transformou conforme as estruturas familiares, religiosas e políticas de cada época. Tal perspectiva abriu caminhos para que as infâncias fossem analisadas como experiências plurais, situadas em contextos históricos específicos e marcadas por desigualdades de classe, gênero, raça, território e, mais recentemente, deficiência e diferença linguística. Nesse sentido, investigar as infâncias surdas no Brasil, entre 1990 e 2020, implica compreender a emergência de sujeitos cujas experiências escapam às formas tradicionais de normatividade que definem o “ouvir” e o “falar” como parâmetros únicos de humanidade e cidadania.

Nas últimas décadas do século XX, os estudos da infância e juventude latino-americana consolidaram-se como campo de pesquisa, impulsionados por transformações políticas e pelo fortalecimento dos direitos sociais. Como destaca Sarmiento (2003, p. 47), o reconhecimento da infância como sujeito de direitos e como categoria social implicou uma ruptura com as visões tutelares e assistencialistas que marcaram as políticas públicas do século XX. Essa inflexão também afetou as políticas destinadas às crianças e jovens surdos, cujas trajetórias históricas foram, por muito tempo, atravessadas por discursos médicos, filantrópicos e pedagógicos que negavam sua diferença linguística e cultural.

A partir da década de 1990, o Brasil vivenciou um movimento de redemocratização e ampliação de políticas educacionais voltadas à diversidade. Nesse contexto, a questão da

surdez ganhou centralidade, culminando na promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, e no Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou o ensino bilíngue. Essas normativas representaram não apenas avanços jurídicos, mas também uma mudança epistemológica: a surdez passou a ser compreendida como diferença linguística e cultural, e não como mera deficiência a ser corrigida. Contudo, como observa Skliar (1998, p. 56), essa mudança não elimina o peso histórico dos discursos de normalização que insistem em reduzir o sujeito surdo ao déficit e à falta, o que mantém vivo o embate entre oralismo, inclusão e bilinguismo.

A historiografia da educação de surdos no Brasil evidencia que as práticas institucionais sempre foram atravessadas por relações de poder e saber. Desde a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, em 1857, até as políticas contemporâneas, a educação desses sujeitos foi guiada por projetos de domesticação, ora pela via da caridade, ora pela via da medicina e da pedagogia corretiva. Na virada dos anos 2000, entretanto, o fortalecimento do movimento surdo brasileiro articulado em torno da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) impulsionou uma virada política e epistemológica. Strobel (2008, p. 34) define esse momento como o surgimento de uma “consciência surda”, em que a Libras passa a ser afirmada como língua primeira e elemento estruturante da identidade surda.

A noção de educação bilíngue emerge, nesse cenário, como proposta pedagógica e política que reconhece a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. De acordo com Quadros (1997, p. 22), a aquisição da língua de sinais constitui o primeiro passo para o desenvolvimento cognitivo e cultural da criança surda, pois garante acesso à comunicação, à cultura e ao conhecimento. Essa perspectiva confronta décadas de políticas baseadas na oralização e na medicalização da surdez, nas quais o sujeito surdo era visto como deficiente auditivo e não como membro de uma comunidade linguística específica. Como argumenta Karnopp (2012, p. 19), a prática bilíngue rompe com o paradigma clínico e propõe uma escola que legitime a diferença como constitutiva da experiência humana.

A história recente da educação de surdos no Brasil, contudo, é marcada por contradições. O avanço normativo convive com resistências políticas e epistemológicas. A chamada educação inclusiva, promovida em larga escala a partir da década de 2010, trouxe

novos desafios para as escolas bilíngues. Embora baseada em princípios de igualdade, a inclusão frequentemente se traduziu em homogeneização, impondo currículos e metodologias pensadas para sujeitos ouvintes. Para Perlin (2006, p. 63), a inclusão, quando desconsidera a diferença surda, converte-se em assimilação cultural, apagando as línguas e identidades minoritárias. Essa tensão entre direito à diferença e direito à inclusão revela o caráter paradoxal das políticas públicas contemporâneas.

O campo dos estudos surdos propõe uma reinterpretação radical das categorias de deficiência, normalidade e identidade. Skliar (2003, p. 89) argumenta que a surdez não deve ser compreendida como ausência, mas como presença de outra forma de linguagem e percepção. Nessa linha, Strobel (2008) introduz o conceito de *cultura surda*, que valoriza as experiências visuais, gestuais e corporais como formas legítimas de significação. Perlin (2006) e Gesser (2009) ampliam essa perspectiva ao discutir as identidades surdas múltiplas, que se constroem na intersecção entre língua, gênero, classe e território. Assim, as infâncias surdas não são homogêneas: há meninas e meninos surdos negros, indígenas, periféricos, rurais e urbanos, cujas vivências desafiam a linearidade das políticas estatais e dos discursos acadêmicos.

No plano teórico, a leitura foucaultiana da biopolítica oferece instrumentos analíticos para compreender como os corpos surdos foram e continuam sendo regulados por dispositivos de poder. Foucault (1975, p. 139) demonstra que a modernidade institui práticas de controle e disciplinamento que atravessam as instituições escolares, médicas e familiares. A educação de surdos, sob o prisma da biopolítica, revela-se como espaço de gestão da diferença, em que se definem quais corpos e linguagens são legítimos. Nesse sentido, discutir as políticas bilíngues é também refletir sobre as formas de governamentalidade que incidem sobre as infâncias e juventudes surdas.

Entretanto, a resistência também se manifesta. Butler (1990, p. 25) enfatiza que a norma só existe em relação àquilo que a desafia, portanto, as práticas culturais surdas, como o teatro em Libras, poesia visual e movimentos de juventude surda, configuram atos performativos de resistência. Ao afirmar suas línguas e identidades, as infâncias surdas deslocam o eixo do poder e produzem novas formas de existir no mundo escolar e social. Como observa Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 38), toda epistemologia dominante gera



suas próprias insurgências, e é nesse terreno que a comunidade surda forja uma epistemologia do Sul, baseada na solidariedade, na visualidade e na coletividade.

Dessa forma, compreender as infâncias surdas entre 1990 e 2020 exige ultrapassar a análise legal e institucional, situando o fenômeno na confluência entre história, cultura e política. A emergência das escolas bilíngues, a consolidação da Libras como língua de Estado e a atuação dos movimentos sociais surdos configuram um campo fértil de tensões, conquistas e disputas discursivas. Mais do que registrar avanços normativos, é preciso reconhecer que as políticas de educação bilíngue expressam negociações entre saberes e poderes, e que as crianças surdas não são meros objetos dessas políticas, mas sujeitos históricos e linguísticos que reinterpretem o mundo a partir de outras epistemes.

Assim, o presente estudo propõe analisar as políticas de educação bilíngue no Brasil como campo de produção de discursos, experiências e resistências, articulando os aportes da história da infância, dos estudos surdos e da teoria crítica contemporânea. Ao fazê-lo, busca-se evidenciar que a história das infâncias surdas é também a história das lutas por reconhecimento e dignidade linguística, uma história que revela os limites e as possibilidades de um projeto educacional verdadeiramente plural e democrático.

### **Infâncias e juventudes na perspectiva histórica latino-americana**

A reflexão sobre as infâncias e juventudes na América Latina demanda compreender as múltiplas dimensões históricas, culturais e políticas que moldaram essas categorias ao longo do tempo. Diferentemente de uma concepção universalista de infância, a tradição historiográfica latino-americana enfatiza que as experiências de ser criança ou jovem foram profundamente marcadas por desigualdades coloniais, étnicas e econômicas, inscritas nas estruturas de poder herdadas do colonialismo. Assim, a infância latino-americana não pode ser concebida como uma entidade homogênea, mas como um conjunto de experiências plurais, atravessadas por tensões entre tutela e autonomia, pobreza e direito, invisibilidade e resistência.

Embora a obra de Philippe Ariès (1981) tenha sido fundamental para a consolidação da infância como categoria histórica, sua abordagem tem sido amplamente problematizada pela historiografia contemporânea, sobretudo por seu caráter eurocêntrico e pela generalização da experiência das elites europeias como modelo universal. Estudos posteriores

apontam que a infância não pode ser compreendida a partir de um único percurso histórico, mas como uma construção social situada, atravessada por relações de classe, raça, colonialidade e desigualdade (Rizzini, 2011; Narodowski, 2012; Sarmiento, 2003). Nesse sentido, pensar as infâncias surdas no Brasil exige deslocar o olhar do paradigma europeu para uma perspectiva latino-americana e decolonial, capaz de reconhecer as múltiplas formas de viver a infância no Sul Global, especialmente aquelas marcadas pela diferença linguística e cultural.

O marco inaugural dessa discussão encontra-se em Ariès (1981), que demonstrou como a ideia moderna de infância foi construída no contexto europeu entre os séculos XVI e XVIII, em meio à consolidação da família burguesa e da escolarização obrigatória. No entanto, tal modelo não pode ser aplicado mecanicamente às realidades coloniais e pós-coloniais da América Latina, onde a infância esteve associada, historicamente, à marginalização social e ao controle moral. Como observa Rizzini (1997, p. 12), as crianças pobres, órfãs e abandonadas foram alvo de políticas de contenção e moralização, mais voltadas ao controle social do que à proteção efetiva.

A emergência das infâncias latino-americanas como objeto de pesquisa histórica ocorreu nas últimas quatro décadas, impulsionada por grupos de pesquisa vinculados à História da Educação e às políticas sociais. Nessa trajetória, o conceito de *infância* passou a ser compreendido como uma *categoria relacional*, resultante das interações entre cultura, economia e poder. Heywood (2001, p. 27) argumenta que as infâncias, em qualquer tempo ou lugar, são criações sociais sujeitas a mudanças, dependentes das ideias, das instituições e das práticas culturais que lhes dão forma.

No contexto latino-americano, entretanto, essas ideias e práticas foram mediadas por processos de colonização e racialização, o que gerou uma hierarquia das infâncias. Crianças indígenas, negras e pobres foram sistematicamente posicionadas à margem da cidadania e da escolarização. A esse respeito, o trabalho de Rizzini (1997) é emblemático ao revelar que as primeiras políticas voltadas à infância no Brasil, ainda no final do século XIX, não tinham caráter universal, mas seletivo, pautado em concepções moralizantes e higienistas.

Como salienta Sarmiento (2003, p. 49), a história da infância deve ser analisada sob a ótica da produção social da diferença. As formas pelas quais a sociedade define o que é ser

criança refletem as disputas de poder e as expectativas culturais de cada época. O autor enfatiza que:

A infância é um grupo social constituído histórica e culturalmente, dotado de especificidades e de uma forma particular de inserção na vida social. Ela não é um tempo de preparação para a vida adulta, mas uma forma de existência plena, marcada por práticas, linguagens e modos próprios de significar o mundo. (Sarmiento, 2003, p. 50).

Essa leitura dialoga diretamente com as perspectivas decoloniais latino-americanas, que têm problematizado o caráter eurocêntrico das teorias da infância. Ao deslocar o olhar do Norte global para o Sul, pesquisadores como Rizzini (2011), Narodowski (2012) e Dussel (2013) evidenciam que as infâncias latino-americanas são produtos de regimes coloniais de saber e poder, mas também espaços de invenção e resistência cultural. Assim, estudar as infâncias na América Latina significa compreender como as políticas públicas, os discursos e as práticas pedagógicas têm historicamente produzido formas específicas de governar e representar a infância, ora como sujeito de tutela, ora como ameaça social.

Nesse processo, a infância e a juventude tornam-se campos de disputa simbólica e política. Para Del Priore (2000, p. 17), compreender a criança e o jovem em perspectiva histórica é reconhecer que as práticas de cuidado, disciplina e educação expressam a moralidade e as estratégias de poder das sociedades que as produzem. A autora destaca ainda que a infância brasileira sempre foi marcada por dualismos estruturais — entre a criança rica e a pobre, a branca e a negra, a urbana e a rural — que se refletem na própria forma de conceber o direito à educação.

A transição das políticas assistencialistas para políticas de direito, sobretudo após a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989) e o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), produziu novas possibilidades de reconhecimento da infância e juventude como sujeitos de cidadania. Contudo, essa mudança discursiva não eliminou as práticas de exclusão. Como argumenta Rizzini (2011, p. 84), a retórica dos direitos convive com a persistência de condições de desigualdade estrutural, que continuam a definir quais infâncias merecem ser protegidas e quais permanecem invisíveis.

Nesse sentido, a história das infâncias e juventudes latino-americanas pode ser lida como uma história das desigualdades e das lutas por reconhecimento. A constituição dos movimentos sociais de juventude, das organizações de defesa da infância e dos grupos

culturais periféricos demonstra que as crianças e os jovens não são meros objetos das políticas estatais, mas atores históricos que constroem práticas de resistência e reinterpretação do mundo. Como destaca Boaventura de Sousa Santos (2006, p. 37):

As epistemologias do Sul reconhecem os sujeitos subalternizados não como recipientes de políticas, mas como produtores de conhecimento e práticas emancipatórias. As infâncias e juventudes do Sul global carregam consigo saberes que resistem à lógica da exclusão e propõem outras formas de viver e pensar o mundo.

No âmbito da história da educação, esse debate tem sido ampliado pelo diálogo com os estudos culturais e os estudos da diferença. Tomaz Tadeu da Silva (2000) enfatiza que a escola moderna é uma das principais instituições de produção de identidades e de classificação das diferenças, e que compreender as infâncias implica desnaturalizar os discursos que legitimam determinadas formas de ser criança em detrimento de outras. Como o autor afirma:

A educação participa ativamente na constituição das identidades. Não é apenas o lugar onde se transmite conhecimento, mas o espaço em que se produzem subjetividades, valores e exclusões. O currículo é um texto cultural que ensina quem deve ser ouvido, quem deve ser visto e quem deve permanecer ausente (Silva, 2000, p. 72).

Essa perspectiva é especialmente relevante para o estudo das infâncias surdas e bilíngues, que emergem no cruzamento entre as políticas de inclusão e os debates sobre diferença. Ao reconhecer a pluralidade das infâncias latino-americanas, é possível compreender que as crianças surdas também fazem parte dessa constelação de sujeitos historicamente marginalizados, cuja visibilidade depende da superação dos paradigmas medicalizantes e da valorização de suas formas próprias de linguagem e sociabilidade.

Por fim, a historiografia latino-americana contemporânea aponta para a necessidade de se construir uma história das infâncias em movimento, capaz de dialogar com as lutas sociais e os processos de descolonização do saber. Como afirma Dussel (2013, p. 119): “Pensar a infância na América Latina é pensar o futuro de nossos povos. É reconhecer nas crianças e jovens não o espelho do passado colonial, mas a potência de uma nova humanidade, fundada na dignidade, na diferença e na solidariedade”.

Essa leitura amplia o escopo da história da infância, aproximando-a das discussões sobre cidadania, diversidade e emancipação. As infâncias e juventudes latino-americanas, ao mesmo tempo produto e crítica das heranças coloniais, constituem-se como espaços de

criação, resistência e reinvenção social, desafiando as fronteiras entre o que é considerado normal, legítimo e possível na educação e na vida social contemporânea.

### **Políticas públicas e disputas em torno da educação de surdos (1990–2020)**

As políticas públicas voltadas à educação de surdos no Brasil entre 1990 e 2020 foram atravessadas por profundas tensões teóricas, ideológicas e institucionais. Esse período representa um marco de transição entre a herança de práticas oralistas — baseadas na medicalização da surdez e na negação da língua de sinais — e a emergência de uma concepção bilíngue de educação, pautada no reconhecimento da *Língua Brasileira de Sinais (Libras)* como língua de instrução e na valorização da diferença linguística e cultural. No entanto, tal processo não se deu de forma linear, a consolidação de direitos conviveu com resistências e disputas no interior das políticas educacionais, das universidades e das redes públicas de ensino.

A promulgação da Lei nº 13.146/2015, conhecida como *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)*, representou um marco jurídico importante ao reafirmar a educação como direito fundamental e ao consolidar princípios de acessibilidade, igualdade e participação social. No entanto, no que se refere às infâncias surdas, a LBI também evidenciou ambiguidades. Ao privilegiar um modelo de inclusão universalizante, a legislação nem sempre garantiu as condições concretas para a efetivação da educação bilíngue, especialmente no que diz respeito à centralidade da Libras como língua de instrução. Assim, embora a LBI fortaleça o discurso do direito à educação, ela também revela tensões entre a lógica inclusiva e o reconhecimento da diferença linguística, produzindo impactos diretos sobre o modo como a infância surda é concebida nas políticas educacionais contemporâneas.

A década de 1990 foi marcada pela reorganização do Estado brasileiro e pela promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996)*, que estabeleceu princípios de igualdade de acesso e permanência na escola. No caso da educação de surdos, essa lei abriu espaço para uma nova concepção de inclusão, mas ainda subordinada à lógica integracionista. A partir dos anos 2000, com a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão, definindo um novo paradigma: o da educação bilíngue. Esse conjunto normativo inaugurou uma era de

disputas discursivas entre diferentes modelos — o oralismo, o inclusivismo total e o bilinguismo emancipatório.

Quadros (1997, p. 25) destaca que a política linguística inaugurada pela Lei de Libras constituiu um divisor de águas na história da educação de surdos no Brasil, pois reconheceu oficialmente a língua de sinais como instrumento legítimo de ensino e de produção de conhecimento. Entretanto, o reconhecimento jurídico não eliminou a persistência de práticas excludentes. Como lembra Strobel (2008, p. 54), a escola brasileira, em muitos casos, continua a operar sob a lógica da normalização, impondo ao sujeito surdo a adaptação a padrões de oralidade e escuta.

Essa contradição revela o caráter ambíguo das políticas de inclusão implementadas no país. De um lado, a legislação afirma a valorização da diversidade; por outro, mantém estruturas curriculares e pedagógicas centradas em parâmetros ouvintes. Segundo Perlin (2006, p. 61), a inclusão, quando dissociada do reconhecimento da diferença, transforma-se em assimilação cultural, pois “[...] integra o sujeito surdo sem considerar sua língua, sua cultura e sua identidade coletiva”. Essa leitura crítica é compartilhada por diversos autores que observam, na prática escolar, uma distância significativa entre o discurso político e a efetivação dos direitos linguísticos.

O Decreto nº 5.626/2005 foi um dos marcos mais importantes desse processo. Ele estabeleceu diretrizes para a formação de professores bilíngues e intérpretes de Libras, determinou a obrigatoriedade do ensino da língua de sinais nos cursos de licenciatura e propôs a criação de escolas bilíngues e classes de surdos em todo o território nacional. Entretanto, a implementação dessas medidas revelou as limitações estruturais das políticas educacionais brasileiras, marcadas por descontinuidade administrativa e ausência de financiamento adequado.

Skliar (1998) interpreta esse contexto como parte de uma disputa mais ampla pela hegemonia discursiva sobre o que significa ser surdo e educar surdos. O autor afirma que:

As políticas educacionais para surdos oscilam entre a vontade de incluir e o desejo de normalizar. Em nome da igualdade, impõe-se a homogeneidade; em nome da inclusão, nega-se a diferença. O sujeito surdo é constantemente convidado a participar de uma escola que não fala a sua língua, nem reconhece os seus modos de ver e compreender o mundo (Skliar, 1998, p. 59).

O confronto entre a inclusão normativa e o bilinguismo emancipatório. Enquanto o primeiro tende a integrar o sujeito surdo aos moldes do aluno ouvinte, o segundo defende a valorização da Libras como língua primeira (L1) e do português escrito como segunda língua (L2), garantindo o direito à diferença como princípio pedagógico.

A partir de 2008, o debate sobre a educação bilíngue intensificou-se com a publicação da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC/SEESP). Embora esse documento buscasse universalizar o acesso à escola, foi duramente criticado pelos movimentos surdos por promover o fechamento de escolas bilíngues e pela tentativa de absorver as especificidades linguísticas dentro de um modelo único de inclusão. Para Karnopp (2012, p. 43), essa política representou um retrocesso silencioso, pois, sob o discurso da inclusão, reintroduziu a invisibilidade da surdez e o apagamento da Libras como língua de instrução.

Essa crítica ecoa na análise de Gesser (2009), que identifica na política inclusiva uma tensão entre o reconhecimento formal da Libras e sua desvalorização prática. A autora ressalta que o bilinguismo exige mais do que a presença de intérpretes: requer a constituição de ambientes linguísticos visuais e de culturas escolares plurais, capazes de legitimar a experiência surda.

Outro aspecto central das disputas em torno da educação de surdos é o embate epistemológico entre o discurso médico e o discurso cultural. Durante décadas, a surdez foi tratada pela medicina e pela pedagogia corretiva como uma deficiência auditiva, cuja solução residia na reabilitação da fala. O avanço das políticas bilíngues desafiou essa hegemonia, propondo um modelo cultural-linguístico, que reconhece o surdo como sujeito de uma língua e de uma comunidade. Strobel (2008, p. 38) afirma que:

O conceito de cultura surda é fundamental para romper com a ideia de que o surdo é um ouvinte incompleto. Ser surdo é pertencer a uma comunidade de significação que se organiza visualmente, que cria sua própria estética, suas narrativas e suas formas de resistência. A educação bilíngue é o espaço político em que essa diferença se afirma e se legitima.

A partir dessa concepção, a escola bilíngue deixa de ser apenas um espaço de ensino e passa a representar um território de identidade e de emancipação cultural. Contudo, a trajetória dessas escolas foi marcada por instabilidades. Entre 2010 e 2020, observa-se um movimento de retração das experiências bilíngues, associado à centralização das políticas

inclusivas e ao desmonte de instituições especializadas. Como nota Neusa Santos (2019, p. 15), a política educacional brasileira mantém uma relação ambígua com o bilinguismo: reconhece sua importância no discurso, mas o negligencia na prática cotidiana da escola pública.

Essas disputas também se refletiram no campo da formação docente. A criação de cursos de Letras-Libras em universidades federais a partir de 2006 representou um avanço inegável, mas o desafio de formar professores bilíngues ainda permanece. O modelo vigente ainda prioriza a capacitação técnica, em detrimento de uma formação crítica voltada à valorização da cultura surda. Perlin (2006, p. 78) alerta que:

Formar professores bilíngues não é apenas ensinar Libras, mas criar sujeitos capazes de compreender a surdez como diferença cultural, e não como deficiência. O educador bilíngue deve ser um mediador intercultural, apto a traduzir experiências e a construir pontes entre mundos visuais e orais.

Essa reflexão é fundamental para compreender a dimensão política da educação bilíngue. Ao deslocar o foco da deficiência para a diferença, o bilinguismo se apresenta como um projeto de reexistência, no sentido proposto por Boaventura de Sousa Santos (2006), em que os sujeitos subalternizados reivindicam novas epistemologias e modos de vida. Assim, o período de 1990 a 2020 revela não apenas a transformação das políticas públicas, mas também a emergência de uma pedagogia surda comprometida com o reconhecimento, a autonomia e a diversidade.

As políticas de educação de surdos no Brasil contemporâneo constituem um campo de disputas simbólicas e materiais, onde coexistem práticas de emancipação e mecanismos de controle. A oficialização da Libras, a criação de cursos bilíngues e a atuação dos movimentos surdos representam avanços significativos; contudo, as contradições entre discurso e prática, bem como a permanência de modelos normativos, demonstram que a efetiva consolidação de uma educação bilíngue ainda é um processo em curso. Compreender essas tensões é essencial para situar a infância e a juventude surdas não como objetos de políticas, mas como sujeitos históricos que lutam por reconhecimento linguístico e cultural.

### **Experiências e práticas escolares: vozes e resistências das infâncias surdas**

As experiências escolares de crianças surdas, ao longo das últimas décadas, revelam um cenário de contradições, disputas e re-existências no interior das instituições educacionais

brasileiras. Entre 1990 e 2020, o movimento de consolidação da educação bilíngue permitiu a emergência de novas narrativas sobre a infância surda, deslocando-a do campo da deficiência para o da diferença linguística e cultural. Essa transformação, contudo, não se deu de forma homogênea: as práticas escolares ainda reproduzem modelos ouvintistas e medicalizantes, tensionados por práticas pedagógicas insurgentes que buscam afirmar as vozes visuais das infâncias surdas.

Historicamente, as escolas para surdos foram espaços de controle, disciplina e silenciamento. Desde o período imperial, a surdez foi tratada como obstáculo a ser corrigido, e não como diferença a ser valorizada. As práticas pedagógicas centradas na oralização e na reabilitação da fala invisibilizavam os modos próprios de comunicação e expressão das crianças surdas. Como observa Skliar (1998, p. 62), a escola moderna constituiu-se como um dispositivo de normalização, onde o surdo é convidado a abandonar sua língua e sua cultura para se aproximar do padrão ouvinte. Esse processo histórico de negação da diferença produziu marcas profundas nas subjetividades surdas, especialmente nas infâncias, em que o aprendizado é atravessado por relações de poder e linguagem.

A partir da virada do século XXI, com o reconhecimento da Libras e o fortalecimento das políticas bilíngues, novas experiências escolares começaram a emergir. Nessas escolas, as crianças surdas passaram a ser reconhecidas como sujeitos de uma cultura visual e gestual, produtores de conhecimento e de significados próprios. A introdução da Libras como língua de instrução, bem como a presença de professores e intérpretes surdos, transformou o espaço escolar em território de resistência simbólica. Strobel (2008, p. 41) define a escola bilíngue como um espaço de afirmação cultural, onde os surdos se veem e se reconhecem nos outros, constituindo uma comunidade de pertencimento e identidade.

No entanto, as práticas escolares ainda enfrentam desafios relacionados à formação docente, à estrutura curricular e à compreensão da Libras como língua de ensino e não apenas de tradução. Em muitas escolas regulares, a presença de intérpretes de Libras não garante o acesso pleno ao conhecimento, uma vez que o currículo, o material didático e a metodologia permanecem centrados na oralidade e no português escrito. Para Perlin (2006), essa limitação reflete a dificuldade histórica da escola em “ver o surdo como sujeito epistêmico”. A autora enfatiza que:

As práticas escolares inclusivas ainda se estruturam sob a lógica do ouvinte. O aluno surdo participa, mas não é ouvido; está presente, mas não é reconhecido. A resistência das infâncias surdas consiste em criar modos próprios de aprender e ensinar, fazendo da diferença uma potência e não uma ausência (Perlin, 2006, p. 84).

Essa resistência se manifesta nas interações cotidianas, nos gestos, nas expressões e nas produções culturais das crianças surdas. Ao narrar suas experiências em Libras, elas constroem uma memória visual da escola, que desafia o currículo normativo e revela práticas pedagógicas decoloniais. Em muitas comunidades, as crianças surdas participam de grupos teatrais, contações de histórias visuais, produções audiovisuais em Libras e movimentos de juventude surda que reforçam o sentimento de pertencimento e orgulho identitário. Strobel (2008, p. 72) denomina essas práticas como *poéticas visuais da diferença*, em que o corpo, o olhar e o gesto tornam-se meios de produção de conhecimento e arte.

Essas experiências são também políticas, pois se opõem à hegemonia do modelo inclusivo universalizante, que busca adaptar o surdo à escola ouvinte. Para Gesser (2009, p. 91), as práticas bilíngues só serão efetivas quando a escola reconhecer a Libras como língua plena e a experiência surda como uma forma legítima de conhecimento. Essa perspectiva exige um deslocamento epistemológico: compreender que o ensino bilíngue não é um adendo à escola inclusiva, mas uma proposta pedagógica autônoma, ancorada em uma visão plural de linguagem e humanidade.

O protagonismo das infâncias surdas emerge, nesse contexto, como elemento central. Ao utilizarem a Libras para expressar suas experiências, essas crianças rompem com a imagem de sujeitos passivos, apresentando-se como agentes da própria aprendizagem. Skliar (2003, p. 95) observa que:

As vozes surdas, ainda que silenciosas aos ouvidos da maioria, ressoam na visualidade e nos gestos que comunicam mundos inteiros. A escola que aprende a ver e a escutar com os olhos transforma-se num espaço político de encontro, onde a diferença deixa de ser um problema para se tornar condição de humanidade.

O caráter ético e político das práticas escolares bilíngues: elas não apenas ensinam conteúdos, mas produzem novas formas de convivência e reconhecimento. As infâncias surdas, quando inseridas em ambientes que legitimam sua língua e cultura, constroem trajetórias de sucesso escolar e social, contribuindo para a consolidação de uma pedagogia da diferença. Entretanto, a implementação dessas práticas ainda é desigual, e muitas escolas



carecem de condições estruturais, materiais e simbólicas para sustentar um projeto bilíngue efetivo.

Os estudos recentes de Karnopp (2012) e Neusa Santos (2019) indicam que as experiências bem-sucedidas de educação bilíngue estão associadas à presença de professores surdos, à valorização das práticas visuais e à adoção de metodologias que integrem Libras e português escrito de forma complementar. Karnopp (2012, p. 59) ressalta que:

A escola bilíngue é um espaço de enunciação visual. Nela, os olhares substituem as vozes e os gestos ocupam o lugar da palavra falada. A aprendizagem acontece no movimento, na interação e na partilha da diferença. Quando a escola compreende essa dinâmica, o surdo deixa de ser o 'outro' para se tornar o sujeito do próprio conhecimento.

Esse entendimento transforma a pedagogia tradicional e redefine o papel da escola na formação das infâncias surdas. O corpo e a língua tornam-se ferramentas epistemológicas: o corpo que sinaliza é também o corpo que pensa, interpreta e cria. As práticas escolares bilíngues, portanto, constituem uma pedagogia do olhar e do gesto, que rompe com a hegemonia da escuta e desafia os parâmetros da normalidade.

Além do espaço escolar formal, as experiências de resistência das infâncias surdas se estendem às comunidades e redes culturais. O fortalecimento das associações de surdos, dos coletivos juvenis e das produções em Libras nas mídias digitais vem possibilitando a circulação de novas narrativas sobre ser criança e jovem surdo. Tais espaços funcionam como extensões educativas, nos quais se constroem identidades e solidariedades linguísticas. As práticas de contação de histórias em Libras, os *slams* visuais e as produções cinematográficas de jovens surdos são exemplos de resistência estética e política que reconfiguram o imaginário social da surdez.

Nesse sentido, as infâncias surdas não podem ser vistas apenas como beneficiárias de políticas públicas, mas como sujeitos históricos e culturais, que participam ativamente da construção de saberes e da crítica à escola tradicional. Como afirma Strobel (2008, p. 85), a resistência surda nasce da diferença e a transforma em criação. Essa concepção reposiciona o papel da infância surda na educação, atribuindo-lhe uma centralidade epistemológica e cultural.

As experiências e práticas escolares das infâncias surdas entre 1990 e 2020 evidenciam um movimento de transição paradigmática: do controle à autonomia, da

medicalização à cultura, do silêncio imposto à visualidade afirmada. As vozes e gestos das crianças surdas ressignificam o espaço escolar e o transformam em um campo de resistência, criação e diálogo intercultural. Reconhecer essas práticas é reconhecer a potência política da diferença e a necessidade de uma escola que aprenda a ver com os olhos de quem fala com as mãos.

### **Discursos sobre normalidade e diferença na educação de surdos**

A história da educação de surdos no Brasil é indissociável da forma como os discursos sobre normalidade e diferença foram produzidos e institucionalizados nas práticas pedagógicas. Desde o século XIX, a surdez foi interpretada sob a ótica da deficiência, da falta e da anormalidade, sustentada por uma epistemologia que naturaliza o ouvir e o falar como condições essenciais para o desenvolvimento humano. Essa herança discursiva se consolidou nas políticas educacionais e nas ciências médicas, estruturando um modelo de escola que busca adaptar o sujeito surdo à norma ouvinte. Assim, a compreensão das práticas escolares e das políticas voltadas às infâncias surdas exige uma análise crítica dos regimes de verdade que constituíram o que se entende por “educar” e “incluir” na modernidade.

Michel Foucault (1975) foi um dos primeiros pensadores a demonstrar como as instituições modernas — entre elas, a escola — funcionam como dispositivos de normalização, responsáveis por disciplinar corpos e regular condutas. No campo da surdez, essa normalização manifesta-se na tentativa constante de converter o corpo surdo em corpo falante, o gesto em palavra e a diferença em semelhança. A lógica da normalidade opera, portanto, como um poder que define o que é considerado legítimo em termos de linguagem e cognição. Como escreve Foucault (1975, p. 138):

O poder disciplinar não se exerce simplesmente pela repressão, mas pela produção de corpos dóceis, úteis e integrados às normas. Normalizar é tornar comparável, mensurável e, sobretudo, corrigível. A norma é o princípio e o resultado dessa operação: ela distingue, hierarquiza e exclui sob a aparência da igualdade.

Esse paradigma normativo influenciou a educação de surdos durante todo o século XX, estruturando práticas pedagógicas orientadas pela correção e pela reabilitação. O oralismo, enquanto corrente dominante, representou a expressão mais acabada dessa racionalidade. Ao impor a fala como objetivo central da aprendizagem, o oralismo silenciou a língua de sinais e negou a legitimidade da experiência visual. Skliar (1998, p. 52) argumenta

que a pedagogia da deficiência transformou o surdo em objeto de intervenção técnica, e não em sujeito de linguagem. Essa pedagogia, herdeira do positivismo e da medicina higienista, sustentou o ideal de normalização como meta civilizatória.

A emergência da educação bilíngue e dos estudos surdos nas últimas décadas representou uma ruptura epistemológica com esse modelo, introduzindo a *diferença* como categoria analítica e política. Entretanto, o discurso da normalidade persiste de forma sutil, reconfigurado sob o signo da inclusão. A partir da década de 2000, as políticas inclusivas buscaram universalizar o acesso à escola regular, mas muitas vezes sem considerar as particularidades linguísticas e culturais das comunidades surdas. Para Perlin (2006, p. 65), a inclusão, quando orientada pela lógica da homogeneização, continua a operar como uma forma refinada de exclusão, pois exige que o surdo se adapte a uma escola que não o reconhece.

Essa tensão entre normalidade e diferença está no centro das disputas contemporâneas sobre o papel da escola e das políticas públicas. Ao mesmo tempo em que a legislação reconhece a Libras como língua oficial, o cotidiano escolar ainda se estrutura a partir de parâmetros ouvintes. Gesser (2009) identifica esse fenômeno como “inclusão sem diferença”, na qual a diversidade é celebrada no discurso, mas negada na prática. Para a autora, a verdadeira inclusão deve ser linguística e epistemológica, não apenas física.

O problema não é a presença do surdo na escola, mas o modo como essa presença é significada. O discurso inclusivo, ao mesmo tempo que proclama a diversidade, mantém a hegemonia da normalidade. É preciso compreender que incluir não é ajustar o outro ao mesmo, mas transformar as relações e os saberes que definem o que é ser normal (Gesser, 2009, p. 77).

A crítica à normalidade também é desenvolvida por Tomaz Tadeu da Silva (2000), no âmbito dos estudos culturais da educação. O autor demonstra que o currículo escolar não é neutro, mas um campo de poder em que certas identidades são legitimadas enquanto outras são marginalizadas. As representações do surdo como deficiente, incapaz ou limitado são construções discursivas que produzem exclusão simbólica. A pedagogia, nesse sentido, é uma prática de significação que define quem pode falar, o que pode ser dito e de que modo. Como enfatiza Silva (2000, p. 74):

O discurso pedagógico é um discurso de identidade. Ele define quem é o sujeito ideal do conhecimento e quem ocupa o lugar do outro, do diferente, do ausente. As narrativas curriculares não apenas ensinam conteúdos, mas também ensinam modos

de ser, pensar e existir. A diferença, quando não é reconhecida, torna-se uma forma de ausência política.

Na educação de surdos, esses mecanismos de produção da identidade normalizante são amplificados pelo poder do discurso médico. A psicologia e a fonoaudiologia, especialmente no século XX, transformaram a surdez em patologia e o surdo em paciente. O saber técnico, revestido de neutralidade científica, legitimou práticas de segregação e controle. O movimento surdo brasileiro, contudo, reagiu a essa lógica, afirmando o direito à diferença como forma de resistência e reexistência. Strobel (2008) define essa virada como o nascimento de uma consciência surda, expressão que marca a passagem do campo da deficiência para o da cultura. A autora explica que:

A cultura surda nasce do confronto com a norma ouvinte. É no espaço da diferença que os surdos constroem suas formas de ser e estar no mundo, suas linguagens, suas artes e seus valores. A educação bilíngue é o instrumento de libertação dessa cultura, pois rompe com a lógica da correção e inaugura a pedagogia da diferença (Strobel, 2008, p. 59).

A partir dessa perspectiva, a diferença não é um problema a ser resolvido, mas um princípio de conhecimento e convivência. As escolas bilíngues e as práticas culturais surdas constituem territórios de afirmação, nos quais as crianças e jovens surdos podem narrar suas próprias histórias e construir novas representações de si. No entanto, essa transformação depende do reconhecimento político da diferença como valor. Boaventura de Sousa Santos (2006) propõe uma crítica à racionalidade moderna que sustenta o discurso da normalidade, defendendo a emergência das “epistemologias do Sul” — saberes produzidos a partir das margens, que contestam a universalidade das normas eurocêntricas e coloniais. O autor observa:

A diferença não é ausência de racionalidade, mas outra forma de racionalidade. O pensamento abissal, ao dividir o mundo entre os que contam e os que não contam, criou hierarquias que naturalizam a exclusão. As epistemologias do Sul buscam reverter essa lógica, reconhecendo os saberes e práticas que nascem da resistência e da experiência da desigualdade (Santos, 2006, p. 42).

Aplicada à educação de surdos, essa perspectiva implica deslocar o olhar: da deficiência à cultura, da correção à criação, da normalidade à pluralidade. A escola deve se constituir como espaço de tradução intercultural, onde diferentes formas de linguagem coexistam em igualdade. Isso exige, por parte das políticas públicas e das práticas pedagógicas, a desconstrução dos discursos que associam o “ouvir” à inteligência e o “falar”



à civilização. O desafio é instaurar uma pedagogia que reconheça a visualidade como forma legítima de conhecimento e a Libras como língua fundadora da subjetividade surda.

Portanto, os discursos sobre normalidade e diferença na educação de surdos, longe de se restringirem a debates teóricos, revelam os modos pelos quais o poder se inscreve nos corpos, nas línguas e nas instituições. O processo de resistência das comunidades surdas, ao afirmar a diferença como potência, constitui uma crítica radical ao universalismo homogeneizador da escola moderna. Reconhecer e valorizar essa diferença é condição fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática, plural e humanizadora.

### **Considerações Finais**

A análise das políticas de educação bilíngue no Brasil entre 1990 e 2020 evidencia que as infâncias surdas constituem um campo complexo de disputas simbólicas, linguísticas e políticas. As transformações ocorridas nesse período, ainda que representem avanços significativos no reconhecimento da diferença surda, revelam um cenário marcado por tensões entre o discurso da inclusão e a efetivação do direito à diversidade linguística. O reconhecimento da Libras como língua oficial, a ampliação da presença de professores surdos e a criação de escolas bilíngues configuram conquistas históricas, mas também demonstram a fragilidade das políticas públicas diante das práticas cotidianas que continuam a reproduzir o modelo normativo e ouvinte de educação.

As infâncias surdas, ao emergirem como sujeitos históricos, deslocam a compreensão da surdez de uma condição médica para uma experiência cultural e política. Esse deslocamento exige a superação do paradigma da deficiência e a adoção de uma epistemologia da diferença, na qual o gesto, a visualidade e o corpo sejam reconhecidos como formas legítimas de significação e produção de conhecimento. A infância surda não pode ser compreendida como uma infância incompleta, mas como uma forma específica de existir, aprender e se relacionar com o mundo, atravessada por dimensões de pertencimento e identidade que desafiam as categorias tradicionais da pedagogia e da psicologia da educação.

Ao longo das últimas três décadas, a política educacional brasileira passou por mudanças importantes, mas nem sempre coerentes com a realidade das comunidades surdas. As políticas inclusivas, ao enfatizarem a integração de todos os estudantes em escolas



regulares, frequentemente negligenciaram as condições concretas necessárias para o pleno desenvolvimento das crianças surdas. O espaço escolar, muitas vezes, tornou-se um território de ambivalências: proclamou-se a inclusão, mas perpetuou-se a exclusão simbólica. A ausência de ambientes visuais adequados, de professores bilíngues formados e de currículos acessíveis à Libras reafirma a distância entre a legislação e a prática pedagógica.

Entretanto, as experiências de resistência protagonizadas pelas infâncias e juventudes surdas indicam a potência transformadora da diferença. Ao se apropriarem da Libras como língua de criação e pertencimento, as crianças surdas desafiam a lógica da normalização e produzem novas formas de socialização e aprendizagem. A escola bilíngue, quando comprometida com a diversidade e com o diálogo intercultural, constitui-se em um espaço de emancipação e construção de identidades coletivas. Nela, a língua de sinais não é apenas meio de comunicação, mas fundamento epistemológico e expressão da cultura surda, capaz de gerar novas práticas pedagógicas e horizontes de pensamento.

A análise histórica demonstra que a luta pela educação bilíngue é também uma luta pelo direito à diferença. A surdez, nesse sentido, ultrapassa o campo da deficiência e se inscreve no campo das lutas políticas por reconhecimento e cidadania. A trajetória das políticas públicas, desde a LDB de 1996 até às normativas da década de 2020, reflete os movimentos de avanço e retrocesso que caracterizam a relação entre Estado e diversidade. Apesar das conquistas legais, a efetividade do bilinguismo ainda depende de vontade política, de investimento contínuo e da valorização das comunidades surdas como protagonistas do processo educativo.

As vozes e gestos das crianças surdas revelam que a resistência é também um modo de existir e ensinar. Cada experiência de aprendizagem em Libras, cada ato de comunicação visual, cada gesto compartilhado em sala de aula constitui uma ação política de afirmação identitária. Nessa perspectiva, o espaço escolar deve ser entendido como um campo de negociação entre diferentes racionalidades — a racionalidade ouvinte, dominante e normalizadora, e a racionalidade surda, fundada na visualidade e na diferença. Reconhecer essa pluralidade é um passo indispensável para a construção de uma educação mais democrática, sensível às múltiplas formas de linguagem e humanidade.

A consolidação da educação bilíngue implica repensar o próprio conceito de inclusão. A verdadeira inclusão não é a que insere o sujeito surdo na escola comum sem condições

adequadas, mas aquela que transforma as estruturas da escola para acolher diferentes modos de ser, aprender e comunicar. Isso significa compreender a diversidade não como exceção, mas como princípio pedagógico e ético. A escola bilíngue não deve ser vista como segregação, mas como espaço de garantia do direito à língua, à cultura e ao pertencimento, princípios que estruturam o pleno exercício da cidadania linguística e cultural das pessoas surdas.

A partir da década de 2010, com o fortalecimento dos movimentos sociais surdos, as narrativas sobre infância e juventude surda passaram a reivindicar uma pedagogia que não apenas reconheça a diferença, mas a celebre como condição de possibilidade para o conhecimento. Essa mudança discursiva é parte de um processo de descolonização do olhar educacional, que questiona o monopólio da escuta e propõe novas formas de compreender o saber. O corpo surdo, antes medicalizado e silenciado, torna-se corpo produtor de linguagem e conhecimento, corpo que enuncia o mundo por meio do gesto, da expressão e do olhar.

A história da educação de surdos entre 1990 e 2020 mostra, portanto, que o campo da diferença é também o campo da luta pela dignidade. Cada avanço legislativo, cada escola bilíngue criada, cada criança que aprende Libras e se reconhece como sujeito de uma cultura reafirma que a educação é, antes de tudo, um direito humano e uma forma de resistência à homogeneização. As infâncias surdas, ao afirmarem sua língua e identidade, não apenas desafiam a norma, mas constroem novos horizontes para o pensamento pedagógico e social no Brasil.

As políticas de educação bilíngue e as práticas de resistência das infâncias surdas convidam à reconfiguração do próprio conceito de educação. Elas exigem que o Estado, as instituições formadoras e a sociedade reconheçam a pluralidade das infâncias e juventudes como riqueza epistemológica e não como problema a ser corrigido. A história recente revela que a construção de uma educação bilíngue efetiva não se limita à elaboração de leis ou à criação de programas, mas depende de uma transformação cultural profunda: a aceitação da diferença como parte constitutiva da condição humana.

A educação das infâncias surdas, quando compreendida sob a ótica da diferença e da visualidade, amplia as possibilidades de pensar a escola como espaço de convivência plural, de produção de sentidos e de emancipação. Esse é o horizonte ético e político que se coloca diante das políticas públicas e das práticas pedagógicas no século XXI: uma escola que



aprende a ouvir com os olhos, a ensinar com o corpo e a compreender que a diversidade não é um obstáculo à educação, mas a sua própria essência.

## Referências

- Ariès, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- Brasil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.
- 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 União, 25 abr. 2002.
- Brasil. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 2005.
- Butler, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- Del Priore, Mary. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.
- Dussel, Enrique. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. 2ª Ed. São Paulo: Paulus, 2013.
- Foucault, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1975.
- Gesser, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- Heywood, Colin. **A history of childhood: children and childhood in the West from medieval to modern times**. Cambridge: Polity Press, 2001.
- Karnopp, Lodenir. **Língua de sinais e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- Narodowski, Mariano. El bullying como sustituto de la vieja indisciplina: estrategias frente a la disolución de la autoridad adulta. **Revista Linhas**, v. 13, n. 2, p. 140–151, 2012.
- Perlin, Gladis. **Identidade surda e diferença**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2006.
- Quadros, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- Rizzini, Irene. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1997.



Taynan Alécio da Silva, Sueli Pereira & Marcelo de Araújo Costa  
*Infâncias surdas e políticas de educação bilíngue no Brasil:  
discursos, experiências e resistências (1990–2020)*

Rizzini, Irene. **Infâncias latino-americanas: desafios e perspectivas**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2011.

Santos, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Santos, Neusa de Oliveira. **Educação bilíngue de surdos: políticas e desafios**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

Sarmiento, Manuel Jacinto. **Sociologia da infância: perspectivas teóricas e empíricas**. Porto: Campo das Letras, 2003.

Silva, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Skliar, Carlos. **A surdez: um olhar sobre a diferença**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

Skliar, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Porto Alegre: Mediação, 2003.

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

**Submetido em:** 10 de novembro de 2025

**Avaliado em:** 18 de dezembro de 2025

**Aceito em:** 05 de janeiro de 2025