v7.n11.2026

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

DA EXCLUSÃO AO RECONHECIMENTO LINGUÍSTICO: PERCURSOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

FROM EXCLUSION TO LINGUISTIC RECOGNITION: HISTORICAL TRAJECTORIES OF DEAF EDUCATION

DE LA EXCLUSIÓN AL RECONOCIMIENTO LINGÜÍSTICO: TRAYECTORIAS HISTÓRICAS DE LA EDUCACIÓN DE PERSONAS SORDAS

Maria Josilâne da Costa Martins[1] *Jarles Lopes de Medeiros*[2]

e7119302
https://doi.org/10.47820/recima21.v7i11.9302

PUBLICADO: 11/2026

RESUMO

A trajetória da educação de pessoas surdas reúne disputas sobre linguagem, escolarização e pertencimento sociocultural. Este artigo analisa interpretações históricas da surdez, as resoluções do Congresso de Milão de 1880 e a contribuição da linguística das línguas de sinais para a formulação de direitos educacionais. Trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, apoiada na leitura crítica de obras históricas e linguísticas, de registros do congresso, de estudos acadêmicos recentes e da legislação brasileira. O material foi organizado em eixos histórico, linguístico e jurídico-educacional, distinguindo proposições documentadas de generalizações retrospectivas. Identificou-se que a valorização da oralidade em diferentes instituições restringiu oportunidades de aprendizagem, mas não eliminou as práticas sinalizadas e as iniciativas de resistência. As pesquisas linguísticas demonstraram a organização estrutural das línguas de sinais e forneceram fundamentos para reivindicações que alcançaram a legislação nacional, especialmente a educação bilíngue de surdos. Conclui-se que o reconhecimento científico e jurídico não determina, por si só, a efetividade do direito à escolarização em condições linguísticas adequadas, cuja realização depende de políticas, recursos e participação das comunidades surdas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos. Línguas de sinais. Direitos linguísticos.

ABSTRACT

The history of Deaf education encompasses disputes over language, schooling, and sociocultural *belonging. This article analyzes historical interpretations of deafness, the resolutions of the 1880 Milan Congress, and the contribution of sign language linguistics to educational rights. A qualitative narrative literature review was undertaken, drawing on historical and linguistic scholarship, original congress records, recent studies, and Brazilian legislation. Sources were examined through historical, linguistic, and legal-educational themes while distinguishing documented evidence from broad retrospective claims. The findings indicate that oralist approaches restricted educational opportunities in different institutional settings without eliminating signed communication and Deaf resistance. Linguistic research established the structural properties of sign languages and supported legal recognition, including provisions for bilingual education in Brazil. The study concludes that scientific and legal recognition do not in themselves guarantee language-responsive schooling, which also requires effective policies, resources, and Deaf community participation.*

[1] Graduada em Letras Libras e mestranda em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), atuante em Educação.

[2] Licenciado em Pedagogia, em Língua Portuguesa e em História; pós-doutor, doutor e mestre em Educação. Professor Adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

KEYWORDS: *Deaf education. Sign languages. Linguistic rights.*

RESUMEN
La historia de la educación de las personas sordas comprende disputas sobre lenguaje, escolarización y pertenencia sociocultural. Este artículo analiza las interpretaciones históricas de la sordera, las resoluciones del Congreso de Milán de 1880 y las aportaciones de la lingüística de las lenguas de señas a los derechos educativos. Se desarrolló una revisión bibliográfica narrativa de enfoque cualitativo, basada en estudios históricos y lingüísticos, documentos del congreso, investigaciones recientes y legislación brasileña. Las fuentes se organizaron en ejes histórico, lingüístico y jurídico-educativo, diferenciando los hechos documentados de las generalizaciones retrospectivas. Los resultados indican que el predominio del oralismo restringió oportunidades educativas en determinadas instituciones, sin eliminar el uso de señas ni la resistencia de las comunidades sordas. Las investigaciones lingüísticas fundamentaron el reconocimiento de las lenguas de señas y los derechos relacionados con la educación bilingüe. Se concluye que el reconocimiento científico y legal no garantiza automáticamente una escolarización adecuada, que requiere políticas efectivas, recursos y participación de las comunidades sordas.

PALABRAS CLAVE: *Educación de personas sordas. Lenguas de señas. Derechos lingüísticos.*

INTRODUÇÃO

A educação de pessoas surdas não se desenvolveu por etapas sucessivas e uniformes de exclusão e reconhecimento. Em momentos e instituições distintos, práticas sinalizadas, propostas de escolarização e projetos centrados na fala coexistiram em relações desiguais. A história dessa área envolve, portanto, escolhas pedagógicas, concepções filosóficas de linguagem e disputas pela autoridade de definir as condições de aprendizagem dos estudantes surdos (Lacerda, 1998; Lane, 1992).

O Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, realizado em Milão em 1880, tornou-se uma referência desse conflito ao aprovar resoluções favoráveis ao método oral. Sua repercussão não equivale a uma proibição legal universal de línguas de sinais: as decisões foram incorporadas de modo desigual pelas instituições, enquanto pessoas surdas conservaram e transformaram repertórios linguísticos próprios. Na segunda metade do século XX, pesquisas sobre a língua de sinais americana e, posteriormente, sobre a Libras demonstraram que a modalidade visual-espacial comporta organização linguística complexa (Stokoe, 1960; Quadros; Karnopp, 2004).

O objetivo deste artigo é analisar como concepções sobre surdez, oralidade e línguas de sinais influenciaram a educação de pessoas surdas, considerando os debates históricos, o Congresso de Milão, a descrição linguística das línguas sinalizadas e seus desdobramentos no reconhecimento de direitos no Brasil. O recorte privilegia a interpretação histórico-conceitual e

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

jurídico-educacional. Questões de formação docente e de ensino de Libras a ouvintes são abordadas somente quando necessárias à compreensão da implementação da educação bilíngue, não constituindo objeto autônomo da investigação.

A análise parte de fontes bibliográficas e documentais selecionadas por sua pertinência para três eixos: processos históricos de escolarização; legitimidade científica das línguas de sinais; e reconhecimento educacional e normativo. A metodologia e seus limites são descritos na seção seguinte, de modo a explicitar o caráter narrativo da revisão e o tratamento dado a afirmações históricas que não podem ser estendidas indistintamente a diferentes épocas e territórios.

METODOLOGIA

Trata-se de revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa, associada à análise documental. A opção por essa modalidade decorre do objetivo interpretativo: confrontar obras históricas, estudos linguísticos e normas que tratam de períodos distintos, sem produzir estimativas quantitativas ou pretender esgotar toda a literatura disponível. O percurso de leitura foi orientado pela definição do problema, pela seleção intencional de fontes relevantes, pelo registro dos argumentos encontrados e pela comparação crítica de suas contribuições (Marconi; Lakatos, 2003).

O corpus reuniu obras de referência sobre história da educação de surdos, oralismo, cultura surda, aquisição e estrutura das línguas de sinais, além de documentos normativos brasileiros. Em complemento, foram consultados materiais acadêmicos de acesso público nas plataformas SciELO e Periódicos UFSC e registros digitalizados do Congresso de Milão disponíveis no acervo histórico da Gallaudet University. A conferência documental, realizada em outubro de 2026, concentrou-se nas obras diretamente relacionadas ao problema de pesquisa.

As consultas complementares utilizaram combinações dos descritores “educação de surdos”, “Congresso de Milão”, “oralismo”, “línguas de sinais”, “política linguística”, “direitos linguísticos” e “educação bilíngue de surdos”, assim como seus correspondentes em inglês quando pertinentes. Não se estabeleceu limite de data para obras clássicas ou documentos históricos; para atualização da discussão educacional e normativa, foram priorizados trabalhos de 2022 a 2024, sem excluir pesquisas anteriores consideradas fundamentais. A legislação foi consultada nos portais oficiais do governo federal.

Como critérios de inclusão, consideraram-se a relação explícita com os eixos analíticos, a identificação de autoria e publicação, a disponibilidade de dados bibliográficos conferíveis e a contribuição para diferenciar acontecimentos históricos de interpretações posteriores. Foram

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

afastados textos repetidos, registros sem procedência clara, publicações que mencionavam a surdez apenas incidentalmente e passagens cuja literalidade ou paginação não pôde ser confrontada com a edição original. Nesses últimos casos, privilegiou-se paráfrase com indicação da obra, sem apresentar transcrições como citações literais.

A leitura foi organizada em três movimentos: contextualização crítica das narrativas sobre Antiguidade e medievo; comparação das resoluções de Milão com sua recepção educacional; e articulação das descrições linguísticas da segunda metade do século XX com a legislação brasileira e análises acadêmicas recentes. Não houve protocolo de revisão sistemática, contagem exaustiva de estudos nem avaliação estatística de efeitos. Por isso, os resultados se referem aos argumentos sustentados pelo conjunto selecionado e não autorizam generalizações sobre todas as comunidades surdas, períodos históricos ou redes de ensino.

PANORAMA HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Antiguidade e Idade Média: limites da documentação e diversidade de experiências

A leitura das experiências antigas e medievais requer distinguir representações filosóficas sobre a linguagem, regras de participação social e práticas educacionais efetivamente documentadas. Referências posteriores à relação entre audição, fala e aprendizagem não demonstram que todas as sociedades do período negassem capacidade intelectual às pessoas surdas. A presença de barreiras à instrução formal é historicamente relevante, mas precisa ser situada em instituições e relações sociais específicas, em vez de atribuída a uma suposta mentalidade medieval homogênea (Moura, 2000; Lacerda, 1998).

A associação entre linguagem vocal e elaboração do pensamento aparece em tradições filosóficas antigas que influenciaram interpretações posteriores. Entretanto, atribuir a Aristóteles a tese simples de que pessoas surdas não pensariam exige cotejo com textos primários e estudo da recepção de suas ideias. Como tal cotejo não integra este recorte, a análise limita-se a registrar que autores da história da educação identificam a influência de concepções oralocêntricas em períodos posteriores, sem transformar essa leitura historiográfica em citação literal ou em regra universal (Goldfeld, 2002; Sacks, 2010).

Na Europa medieval, as oportunidades de ensino organizado também eram desiguais para grande parte da população, variando com posição social, gênero, território e vínculo institucional. Para pessoas surdas, exigências de comunicação pela língua oral podiam acrescentar obstáculos à participação em determinados ambientes. Não decorre disso, porém, que toda criança surda estivesse automaticamente afastada de qualquer processo de formação,

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

pois a transmissão de conhecimentos incluía modalidades familiares, comunitárias e profissionais que escapam aos registros escolares tradicionais (Strobel, 2008; Moura, 2000).

As instituições religiosas ocuparam lugar importante em diferentes regiões europeias, mas suas práticas não podem ser reunidas numa descrição única. A afirmação de que a confissão ou a oração impediam indistintamente a presença de toda pessoa surda carece de evidências específicas sobre contextos, normas e períodos. O que se pode indicar, com a necessária cautela, é a existência de concepções religiosas e sociais da diferença corporal que influenciaram avaliações sobre educação, pertencimento e comunicação, sem excluir a possibilidade de adaptações, exceções e vínculos comunitários diversos (Lopes, 2011).

A escassez de registros sobre escolarização de pessoas surdas não equivale à ausência de linguagem, inteligência ou interação social. Gestos familiares e práticas compartilhadas podiam mediar a comunicação, mas não devem ser automaticamente classificados como línguas de sinais institucionalizadas nem reduzidos à categoria de mímica. A linguística contemporânea distingue sistemas linguísticos convencionais de recursos gestuais individuais, reconhecendo que ambos podem ser significativos em situações de contato e aprendizagem (Quadros; Karnopp, 2004).

Os testemunhos retrospectivos reunidos por Strobel (2008) e Perlin (1998) contribuem para compreender como a memória cultural surda atribui sentido à exclusão escolar. Esses relatos, contudo, são mobilizados aqui como interpretações e memórias situadas, não como documentação suficiente para generalizar relações jurídicas, econômicas ou religiosas em toda a Idade Média. A diferença entre experiências registradas e explicações globais é decisiva para evitar uma narrativa histórica que substitua investigação por repetição de estigmas.

É igualmente necessário distinguir incapacidade jurídica, restrição à educação e ausência de oralidade, categorias que não são intercambiáveis. Eventuais impedimentos civis dependiam das normas aplicáveis e de situações concretas; logo, referências genéricas à incapacidade de todos os surdos não explicam sua diversidade histórica. O mesmo cuidado se aplica ao trabalho: a falta de escolarização podia reduzir oportunidades, mas ocupações e meios de subsistência variavam conforme as relações familiares e produtivas de cada localidade (Moura, 2000; Lane, 1992).

Em vez de situar uma mudança repentina no encerramento da Idade Média, é mais adequado observar que as iniciativas de ensino institucionalizado registradas com maior nitidez na Europa moderna tiveram antecedentes heterogêneos. As experiências associadas a preceptores, famílias e instituições, especialmente a partir do século XVI, foram fundamentais para questionar a equiparação entre ausência de fala e impossibilidade de aprender. Elas

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

ocorreram em condições sociais particulares e não configuram, por si, a democratização da educação de pessoas surdas (Lacerda, 1998; Goldfeld, 2002).

A partir dos séculos XVII e XVIII, o debate educacional passou a envolver com maior visibilidade diferentes técnicas de instrução e usos de sinais. A formação de instituições especializadas ampliou a circulação de métodos e reuniu estudantes capazes de compartilhar repertórios sinalizados. Esse desenvolvimento não eliminou disputas em torno da oralidade; ao contrário, preparou as controvérsias metodológicas que marcariam o século XIX. A experiência de sinalização coletiva é relevante porque revela que as formas de expressão das pessoas surdas não dependiam de autorização científica ou administrativa para existir (Sacks, 2010; Strobel, 2008).

As interpretações historiográficas de Skliar (1998) e Lopes (2011) ajudam a examinar a constituição da surdez como categoria educacional e cultural, mas seus argumentos não dispensam o exame das circunstâncias documentadas. Em uma perspectiva histórica crítica, “exclusão” designa diferentes mecanismos de desigualdade, e não uma experiência idêntica para toda pessoa surda, em qualquer século. Ao manter essa distinção, a investigação evita projetar conceitos políticos atuais sobre realidades sociais separadas por longos períodos.

A recuperação dessas experiências exige ainda reconhecer a diversidade interna dos grupos designados como pessoas surdas. Nem todas tiveram a mesma trajetória de aquisição linguística, acesso a sinais ou relação com instituições escolares. Região, classe social, gênero, experiências familiares e inserção comunitária condicionaram possibilidades de comunicação. Tal variedade impede tratar “sociedade ouvinte” e “comunidade surda” como sujeitos históricos uniformes, embora esses termos possam designar posições sociais relevantes para a análise das disputas linguísticas (Perlin, 1998; Gesser, 2009).

No período que antecedeu Milão, a oposição entre métodos orais e sinalizados não era simplesmente uma disputa técnica. Ela envolvia definições de integração social, finalidades da escola e autoridade de educadores sobre as línguas usadas pelos estudantes. O Congresso de 1880 deve ser compreendido nesse campo de conflitos e de instituições existentes, não como acontecimento capaz de produzir sozinho toda a história posterior do oralismo. Essa contextualização permite compreender a extensão de sua influência sem lhe atribuir efeitos jurídicos inexistentes (Lacerda, 1998; Lane, 1992).

Congresso de Milão de 1880: resoluções, repercussões e resistência

O Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, realizado em Milão entre 6 e 11 de setembro de 1880, reuniu participantes ligados ao ensino de estudantes surdos para discutir métodos, duração da escolarização e condições pedagógicas. Sua importância histórica

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

decorre da autoridade que passaram a receber decisões favoráveis à educação oral em escolas de diferentes países. As atas publicadas naquele ano oferecem uma base documental indispensável para distinguir o conteúdo efetivo das resoluções de interpretações retrospectivas sobre seus resultados (Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, 1880).

As duas primeiras resoluções afirmaram a preferência pelo método oral em relação ao emprego de sinais e defenderam o chamado método oral puro em detrimento do uso simultâneo das duas modalidades. A linguagem do documento revela um juízo de superioridade da fala e da leitura labial, vinculado a ideias de integração à sociedade majoritariamente ouvinte. Trata-se de recomendações aprovadas em um encontro internacional de educadores, e não de uma lei mundial que, por sua própria força, tornasse ilícito o uso de línguas de sinais em todos os sistemas escolares (Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, 1880).

A composição do congresso e a reduzida influência de educadores surdos na definição das decisões constituem dimensões centrais de sua crítica historiográfica. A distribuição desigual de voz no debate expressa uma relação de poder: as pessoas diretamente afetadas pelos métodos escolares tiveram menor possibilidade de definir sua legitimidade. Estudos surdos retomam essa circunstância para problematizar a autoridade de perspectivas centradas na correção da fala e a desvalorização do conhecimento produzido por usuários de línguas sinalizadas (Lane, 1992; Skliar, 1998).

As resoluções também abordaram questões práticas de organização das escolas, como idade de ingresso, duração do curso, quantidade de alunos por docente e adoção gradual do oralismo em instituições que ainda não o utilizavam. Esses elementos mostram que o documento não se restringiu à oposição entre fala e sinais. As recomendações, além de pedagógicas, pressupunham condições materiais de implementação e uma concepção específica de sujeito educável, cuja aprendizagem deveria ser medida por competências associadas à língua falada (Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, 1880).

Após 1880, estabelecimentos escolares adotaram políticas que restringiram ou desestimularam o uso de sinais na instrução; em alguns contextos, tais práticas envolveram sanções aos estudantes. A abrangência dessas medidas, entretanto, variou entre instituições e países, razão pela qual não é adequado descrever uma implementação imediata, idêntica e contínua em todo o mundo. Lacerda (1998) observa que a história dos métodos educacionais resulta de movimentos e escolhas institucionais que já estavam em curso antes do congresso e prosseguiram sob condições locais distintas.

O predomínio da oralização redefiniu parâmetros de desempenho escolar ao atribuir grande peso à produção vocal e à leitura labial. Quando a aprendizagem de conteúdos dependia

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

exclusivamente dessas habilidades, estudantes com percursos linguísticos diferentes encontravam barreiras adicionais à participação em aula. É preciso distinguir o desenvolvimento da fala, possível e desejado por alguns indivíduos, de sua imposição como condição de acesso ao currículo. A crítica recai sobre a exclusividade pedagógica, não sobre a escolha individual por modalidades orais (Goldfeld, 2002; Gesser, 2009).

Entre as repercussões institucionais discutidas na literatura está a diminuição de espaços profissionais disponíveis a docentes surdos em escolas que exigiam o uso do método oral. Essa tendência, descrita na historiografia, não deve ser convertida numa afirmação de afastamento universal de todos os professores surdos. Sua relevância reside em indicar a perda de referências linguísticas e culturais para parte dos alunos e a concentração da autoridade pedagógica em profissionais alinhados aos parâmetros oralistas (Moura, 2000; Lane, 1992).

A centralidade da fala incidiu também sobre formas de avaliação e organização do tempo escolar. Atividades voltadas ao treino articulatório podiam ocupar horas que, em outros modelos, seriam dedicadas à aprendizagem de conteúdos curriculares. A existência desse conflito entre objetivos de reabilitação e objetivos educacionais constitui uma questão histórica mais precisa do que atribuir indistintamente todo baixo desempenho escolar a uma única deliberação de 1880. Os resultados dependiam da escola, do estudante e das condições de comunicação (Goldfeld, 2002).

A circulação de línguas sinalizadas não foi interrompida pelas deliberações de Milão. Redes familiares, associações, espaços de encontro e interações entre estudantes deram continuidade a práticas linguísticas e culturais. A persistência dessas práticas demonstra que a política de uma instituição não coincide necessariamente com os usos efetivos de seus participantes. Strobel (2008) examina a memória e a produção cultural dessas comunidades, enquanto Perlin (1998) ressalta a dimensão relacional das identidades surdas.

O termo resistência, nesse contexto, nomeia ações e permanências distintas: conservação cotidiana de sinais, reivindicação por professores surdos, iniciativas associativas e produção de perspectivas próprias sobre educação. Não se trata de atribuir a todas as pessoas surdas uma posição política uniforme. O sentido dessas experiências depende de recortes regionais e geracionais, assim como das oportunidades de acesso à instrução e da trajetória de cada comunidade linguística (Strobel, 2008; Perlin, 2003).

O questionamento do paradigma exclusivamente oral ganhou novo suporte quando a linguística começou a demonstrar a estrutura interna das línguas de sinais. Essa aproximação, porém, não implica que movimentos surdos só tenham adquirido legitimidade após validação acadêmica. A existência social das línguas precedeu sua descrição científica, enquanto a

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

produção de pesquisas ofereceu novos instrumentos de contestação às justificativas que as reduziam a gestos auxiliares (Stokoe, 1960; Lane, 1992).

A recuperação contemporânea do Congresso de Milão é útil quando combina análise das atas com os estudos sobre consequências educacionais. O documento permite identificar o que foi efetivamente aprovado; a historiografia examina como tais posições circularam e foram incorporadas em situações concretas. A separação entre essas duas dimensões evita a fórmula imprecisa segundo a qual “Milão proibiu as línguas de sinais”, sem reduzir a gravidade do favorecimento institucional concedido ao oralismo (Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos, 1880; Lacerda, 1998).

Os efeitos desse processo ultrapassam a escolha de um método de instrução. Quando a língua utilizada por um estudante é considerada inadequada para produzir conhecimento, o próprio acesso à vida escolar pode ser condicionado à assimilação de um padrão linguístico externo à sua experiência. Tal mecanismo ajuda a compreender por que o debate atual distingue acessibilidade comunicacional de reconhecimento do direito a receber educação em língua de sinais. Essa diferenciação será retomada na discussão normativa brasileira (Martins; Lopes, 2024).

Em síntese, o marco de 1880 condensa relações de poder já existentes e colaborou para dar legitimidade internacional a modelos pedagógicos centrados na oralidade. A crítica histórica mais consistente não se limita a qualificá-lo como retrocesso: examina as recomendações aprovadas, a composição dos participantes, as apropriações institucionais e as práticas de continuidade linguística que impediram o desaparecimento das línguas sinalizadas. Tal leitura evita narrativas lineares de derrota e posterior redenção (Skliar, 1998; Strobel, 2008).

ESTUDOS LINGUÍSTICOS E RECONHECIMENTO DAS LÍNGUAS DE SINAIS

As línguas de sinais são sistemas linguísticos naturais de comunidades que as empregam, e não um código único e universal que corresponderia palavra por palavra às línguas orais. O reconhecimento científico dessa condição alterou os argumentos mobilizados no debate educacional, mas não significou que todas as pessoas surdas tivessem a mesma primeira língua ou experiência cultural. O estatuto de língua natural caracteriza as propriedades do sistema linguístico e sua constituição social, não uma essência individual da surdez (Sandler; Lillo-Martin, 2006; Quadros; Karnopp, 2004).

O ponto de inflexão mais citado ocorreu com William C. Stokoe, professor da então Gallaudet College, nos Estados Unidos. Em 1960, Stokoe publicou *Sign language structure* e aplicou à American Sign Language (ASL) procedimentos de descrição que a Linguística já

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

utilizava no estudo das línguas orais. Em lugar de tratar cada sinal como um desenho indivisível, o pesquisador mostrou que os sinais podiam ser decompostos em unidades menores, organizadas e contrastivas. A análise demonstrou que alterações na configuração da mão, no lugar de articulação ou no movimento podiam produzir diferenças de significado, assim como a substituição de fonemas distingue palavras nas línguas orais. O trabalho foi fundamental porque tornou verificável a existência de uma estrutura interna na língua de sinais (Stokoe, 1960).

Stokoe denominou inicialmente essas unidades de queremas e o campo correspondente de querologia, procurando assinalar a especificidade da modalidade visual. A terminologia posterior passou a empregar, de modo mais amplo, os conceitos de fonema e fonologia também para as línguas de sinais, compreendendo que fonologia não precisa referir-se exclusivamente a sons, mas à organização de unidades distintivas sem significado isolado. Quadros e Karnopp (2004) explicam que a Libras apresenta parâmetros fonológicos cuja combinação forma os sinais. Essa constatação rompe com a ideia de que a sinalização seria uma sequência espontânea de gestos transparentes, pois evidencia restrições, contrastes e padrões compartilhados por uma comunidade de usuários.

A proposta de 1960 foi ampliada pelo dicionário elaborado por Stokoe, Dorothy Casterline e Carl Croneberg, publicado em 1965. A obra organizou o léxico da ASL segundo princípios linguísticos, e não como simples lista de equivalências com o inglês. Além de registrar sinais, o trabalho reconheceu variações de uso e relacionou língua, comunidade e cultura. Desse modo, a descrição lexical ajudou a demonstrar que a ASL possuía vocabulário próprio, regras de formação e usos socialmente situados. Stokoe, Casterline e Croneberg (1965) também ofereceram instrumentos de transcrição que permitiram comparar sinais e acumular dados para novas pesquisas, tornando o estudo das línguas de sinais um campo sistemático de investigação.

Os três componentes inicialmente destacados por Stokoe — configuração da mão, localização e movimento — foram posteriormente detalhados e ampliados. Estudos subsequentes reconheceram a orientação da palma e os elementos não manuais, como movimentos de sobrancelhas, olhos, cabeça, tronco e expressões faciais, como partes relevantes da organização linguística. Em Libras, esses componentes podem distinguir itens lexicais, marcar tipos de frase, indicar intensidade, negação, interrogação e outras funções gramaticais. Ferreira-Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004) demonstram que mãos, corpo e espaço não operam como adornos expressivos, mas como recursos articulatórios organizados por regras. A simultaneidade de diferentes articuladores é uma propriedade da modalidade e não uma ausência de estrutura.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Esse avanço permitiu diferenciar gesto cotidiano e sinal linguístico. Gestos podem acompanhar a fala e variar de maneira relativamente livre, enquanto os sinais integram um sistema convencional adquirido na interação com usuários da língua. Isso não significa que as línguas de sinais sejam desprovidas de iconicidade. Muitos sinais apresentam relações perceptíveis com aspectos de seus referentes, mas a iconicidade não elimina a arbitrariedade nem a organização gramatical. Também nas línguas orais existem palavras motivadas por sons ou formas expressivas, sem que isso retire seu estatuto linguístico. Gesser (2009) observa que reduzir a Libras a mímica decorre de desconhecimento sobre o modo pelo qual convenção, variação e regras atuam nas línguas visuais.

As pesquisas de Edward Klima e Ursula Bellugi aprofundaram essa virada ao examinar a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a aquisição e os usos criativos da ASL. Em *The signs of language*, os autores reuniram evidências de que a língua de sinais permite formar novas unidades, organizar sentenças complexas, estabelecer relações gramaticais e produzir narrativas, humor e poesia. Klima e Bellugi (1979) demonstraram que a modalidade visual influencia a forma de expressão, mas não limita a capacidade de representar abstrações. A língua de sinais não é uma versão empobrecida da língua majoritária: constitui um sistema autônomo, capaz de cumprir as funções cognitivas, sociais, identitárias e estéticas próprias das línguas humanas.

A morfologia das línguas de sinais forneceu evidências especialmente importantes. Um sinal pode sofrer modificações sistemáticas de movimento, direção, localização ou expressão não manual para indicar relações gramaticais, aspecto, intensidade, número ou concordância. Em determinados verbos, a trajetória no espaço relaciona participantes do enunciado; em outros casos, repetições e mudanças de movimento alteram a leitura aspectual. Tais processos revelam que a informação gramatical pode ser expressa de maneira simultânea, explorando possibilidades do canal visual-espacial. Segundo Sandler e Lillo-Martin (2006), as diferenças de modalidade enriquecem a teoria linguística porque permitem distinguir propriedades universais da linguagem das características vinculadas à fala.

No plano sintático, a investigação mostrou que as línguas de sinais organizam constituintes, estabelecem dependências e apresentam mecanismos próprios de referenciação. O espaço de sinalização pode ser utilizado para introduzir referentes e retomá-los ao longo do discurso, mas seu uso não é livre ou puramente apontativo. A posição dos elementos, a direção dos verbos, as marcações não manuais e o contexto discursivo participam da construção das relações sintáticas e semânticas. Quadros e Karnopp (2004), ao analisarem a Libras, evidenciam que a língua possui padrões de formação de sentenças e recursos para topicalização,

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

interrogativas, negação e subordinação. Assim, a gramática visual não reproduz obrigatoriamente a ordem do português.

A pluralidade das línguas sinalizadas também refuta a ideia de uma língua de sinais universal. A Libras possui história, léxico e gramática próprios e não constitui representação gestual do português; do mesmo modo, a língua de sinais americana não corresponde à transposição manual do inglês. As relações entre línguas, contatos sociais e trajetórias de aquisição explicam a diversidade de repertórios entre indivíduos e comunidades (Ferreira-Brito, 1995; Gesser, 2009).

A variação também contrariou a expectativa de que uma língua legítima deveria possuir uma forma única e invariável. Pesquisas registraram diferenças lexicais e fonológicas entre regiões, faixas etárias e grupos sociais, assim como ocorre em português ou em qualquer outra língua natural. Essa variabilidade não representa erro ou insuficiência; revela que a língua acompanha a mobilidade, os contatos e as identidades de seus usuários. Quadros e Karnopp (2004) assinalam que a descrição da Libras precisa considerar os dados efetivamente produzidos por sinalizantes, evitando impor como regra geral uma variedade particular. O reconhecimento científico, portanto, exige observar a comunidade e não substituir seus usos por modelos elaborados exclusivamente por ouvintes.

Os estudos de aquisição ajudam a compreender as condições do desenvolvimento linguístico de crianças expostas precocemente a línguas de sinais acessíveis. Essa literatura sustenta que a experiência linguística visual-espacial permite a construção de vocabulário e estruturas gramaticais complexas. Contudo, as trajetórias das crianças surdas variam conforme acesso à língua, condições familiares, escolarização e presença de interlocutores sinalizantes, não sendo apropriado pressupor Libras como primeira língua de todo estudante surdo (Quadros, 1997; Quadros; Karnopp, 2004).

O desenvolvimento da psicolinguística e da neurolinguística também afastou a associação entre linguagem e oralidade. Investigações com usuários de línguas de sinais indicaram que o cérebro processa estruturas linguísticas independentemente de elas serem recebidas pelo ouvido ou pela visão. As particularidades espaciais da sinalização mobilizam recursos compatíveis com sua modalidade, mas lesões e padrões de processamento revelam distinções entre linguagem e simples habilidade gestual. Klima e Bellugi (1979) já apontavam que a análise da ASL permitia compreender de maneira mais ampla a faculdade humana de linguagem. Desse modo, a pesquisa com línguas de sinais não apenas comprovou sua legitimidade, mas também modificou questões centrais da Linguística.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Na década de 1980 e nos anos seguintes, o campo deixou de concentrar-se exclusivamente na demonstração de que as línguas de sinais eram línguas e passou a investigar com maior precisão suas estruturas e usos. A agenda incluiu processos fonológicos, formação de palavras, classificadores, concordância, referenciação espacial, discurso, contato linguístico, tradução e aquisição de primeira e segunda língua. Sandler e Lillo-Martin (2006) mostram que essas pesquisas permitem comparar línguas de modalidades diferentes sem tomar a língua oral como medida de completude. A questão passou a ser como cada sistema organiza seus recursos, e não se a sinalização poderia alcançar um padrão previamente definido pela oralidade.

No Brasil, Lucinda Ferreira-Brito ocupa posição pioneira na descrição linguística da língua de sinais utilizada pelas comunidades surdas urbanas. Suas pesquisas, iniciadas nas décadas finais do século XX, contribuíram para diferenciar a Libras de outros sistemas de sinais existentes no país e para descrever aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. A obra Por uma gramática de línguas de sinais reuniu parte importante desse percurso e apresentou a Libras como objeto legítimo da Linguística. Ferreira-Brito (1995) ajudou a consolidar uma terminologia científica e uma base de análise que seriam retomadas e ampliadas por diferentes grupos de pesquisa brasileiros.

A produção de Ronice Müller de Quadros foi igualmente decisiva para articular descrição linguística, aquisição e educação de surdos. Quadros (1997) discutiu a aquisição da linguagem e as implicações educacionais do reconhecimento da Libras como primeira língua de muitos sujeitos surdos. Posteriormente, Quadros e Karnopp (2004) sistematizaram estudos linguísticos da Libras, abordando níveis fonológicos, morfológicos e sintáticos com base em dados da língua. Essas obras contribuíram para a formação universitária de professores, pesquisadores, tradutores e intérpretes, além de oferecerem argumentos científicos que sustentam a crítica a práticas escolares que tratam a Libras como código auxiliar do português.

A ampliação do campo dependeu igualmente do protagonismo de pesquisadores e educadores surdos, que trouxeram suas experiências para a produção acadêmica e para a defesa pública da Libras. As análises de identidade e cultura surda exigem reconhecer diferenças geracionais, regionais, raciais e sociais, bem como trajetórias de bilinguismo não idênticas. Narrativas de mulheres surdas examinadas por Costa, Gomes e Costa (2022), por exemplo, evidenciam diferentes caminhos de aquisição linguística e formas de participação na vida escolar, o que impede a construção de um perfil único de estudante surdo.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

DIREITOS LINGUÍSTICOS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE NO BRASIL

O reconhecimento acadêmico da estrutura das línguas de sinais e seu reconhecimento jurídico são processos relacionados, mas não coincidentes. No Brasil, a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, destacando seu caráter visual-motor e sua organização gramatical própria. A norma estabeleceu um marco de legitimação institucional, sem afirmar que todos os surdos são usuários de Libras ou substituir a modalidade escrita da língua portuguesa (Brasil, 2002).

O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a lei e especificou medidas de ensino, difusão da Libras, formação de docentes, atuação de intérpretes e acesso a informações no sistema educacional. Entre outras disposições, prevê Libras e português escrito no percurso de formação de alunos surdos, além de distinguir o trabalho de professores e profissionais responsáveis pela tradução e interpretação. A regulamentação ilustra como o reconhecimento de uma língua exige decisões administrativas e pedagógicas para ter efeitos na escolarização (Brasil, 2005).

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, prevê, no art. 28, IV, a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas. O dispositivo se articula a obrigações de acessibilidade, permanência e participação, mas acesso comunicacional e língua de instrução não são expressões equivalentes. Essa diferença deve orientar a leitura das políticas públicas sem pressupor que toda matrícula em classe comum, isoladamente, garanta escolarização bilíngue (Brasil, 2015; Martins; Lopes, 2024).

A Lei nº 14.191/2021 inseriu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional o capítulo referente à educação bilíngue de surdos. O art. 60-A define a modalidade com Libras como primeira língua e português escrito como segunda, prevendo sua oferta em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns ou polos de educação bilíngue, para estudantes integrantes dos grupos legalmente definidos que optem por essa modalidade. A previsão legal explicita a importância das escolhas educacionais e não pode ser convertida na afirmação de que todas as crianças surdas seguem o mesmo percurso linguístico (Brasil, 2021).

Os marcos normativos devem ser compreendidos em conjunto: a lei de 2002 reconhece a língua; a regulamentação de 2005 descreve instrumentos de implementação; a legislação de 2015 articula inclusão e educação bilíngue; e a alteração da LDB em 2021 confere disciplina específica à modalidade. Tal percurso não confirma, por si só, a efetividade das medidas nas escolas. A documentação examinada permite identificar obrigações e possibilidades institucionais, mas não oferece dados empíricos suficientes para mensurar cobertura nacional,

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

qualidade do ensino ou resultados de aprendizagem (Brasil, 2002; Brasil, 2005; Brasil, 2015; Brasil, 2021).

As controvérsias atuais deslocam a discussão da simples presença da Libras para seu papel efetivo na produção do conhecimento escolar. Fernandes e Moreira (2014) observam tensões entre políticas inclusivas e reconhecimento linguístico, enquanto Martins e Lopes (2024) diferenciam a disponibilização da língua como recurso de acessibilidade e sua utilização como língua de instrução. A distinção impede tratar a mediação por intérprete como substituto automático de planejamento curricular bilíngue, de práticas de ensino e de espaços de interação entre usuários da língua.

As políticas de formação profissional constituem parte desse debate, mas não são o objeto principal deste artigo. Seu exame interessa na medida em que a legislação requer professores capazes de organizar o ensino em ambientes bilíngues, ensino do português escrito como segunda língua e serviços de tradução e interpretação adequados. A formação, entretanto, não pode ser analisada isoladamente das condições de trabalho, dos materiais didáticos, do acesso precoce à comunicação e da participação de pessoas surdas nas decisões escolares (Brasil, 2005; Barros, 2022).

A análise de Costa, Gomes e Costa (2022), baseada em narrativas de mulheres surdas, acrescenta a dimensão das experiências individuais: histórias distintas de acesso à Libras e ao português produziram relações diferentes com a escolarização. Essa evidência qualitativa não constitui uma estimativa representativa de todas as comunidades surdas, mas reforça a inadequação de modelos pedagógicos fundados na suposição de um percurso linguístico único. O direito à educação bilíngue envolve tanto estrutura institucional quanto atenção às condições concretas de cada estudante.

A reivindicação por participação das comunidades surdas não é consequência retórica do reconhecimento legal. Ela decorre da crítica histórica ao afastamento de sujeitos surdos de decisões sobre seu ensino, debatida a propósito de Milão, e reaparece nas controvérsias atuais sobre organização de escolas, metodologias e línguas de instrução. A análise não permite afirmar que uma solução institucional sirva indistintamente a todas as localidades, mas evidencia que políticas formuladas sem escuta de estudantes, famílias e profissionais surdos podem reproduzir desigualdades de representação (Lane, 1992; Martins; Lopes, 2024).

A previsão de diferentes locais de oferta na Lei nº 14.191/2021 impede equiparar educação bilíngue exclusivamente a um edifício escolar específico. Para analisar sua implementação, importa identificar qual língua é utilizada na instrução, se há oportunidades de interação entre sinalizantes e como se organiza o ensino de português escrito, não apenas

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

registrar a existência de matrícula ou de intérprete. A opção pela modalidade prevista na LDB também demanda informação acessível às famílias e aos estudantes; sua consideração evita transformar o reconhecimento do direito linguístico em uma escolha administrativa desvinculada dos sujeitos atendidos (Brasil, 2021; Martins; Lopes, 2024).

A distinção entre educação inclusiva e educação bilíngue não implica uma oposição necessária entre participação na escola e respeito às línguas de sinais. O problema analítico reside nas condições concretas em que uma proposta é executada: materiais e avaliações concebidos apenas em português oral podem conservar barreiras mesmo quando há recursos de acessibilidade, enquanto ambientes com práticas linguísticas planejadas tornam possível compreender conteúdos em Libras e trabalhar a escrita do português com objetivos próprios. A literatura recente indica que essa organização exige planejamento institucional e reconhecimento das experiências linguísticas de cada estudante (Fernandes; Moreira, 2014; Barros, 2022; Costa; Gomes; Costa, 2022).

Considerados em conjunto, os estudos e dispositivos normativos indicam que direitos linguísticos compreendem condições materiais de aprendizagem, uso social da Libras e reconhecimento da pluralidade das pessoas surdas. O caminho histórico examinado não é linear: conquistas legais coexistem com conflitos de implementação e debates sobre a organização da educação. É nessa diferença entre norma, instituição e experiência vivida que se localizam os principais limites do reconhecimento linguístico contemporâneo (Fernandes; Moreira, 2014; Barros, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exame das fontes permite sustentar que a história da educação de pessoas surdas foi atravessada por concepções concorrentes sobre língua, aprendizagem e pertencimento. A documentação referente à Antiguidade e à Idade Média não autoriza caracterizar muitos séculos e territórios diversos como uma experiência única de marginalização. O rigor histórico requer separar argumentos filosóficos, condições sociais de acesso à instrução e práticas institucionais documentadas, reconhecendo que as experiências individuais nem sempre aparecem no arquivo escrito.

No Congresso de Milão de 1880, a preferência pelo método oral e pelo método oral puro adquiriu expressão formal em resoluções de educadores, cuja recepção posterior variou conforme os sistemas escolares. A análise das atas e da historiografia permite identificar sua influência no prestígio institucional do oralismo e na restrição de espaços para línguas sinalizadas, sem confundir decisão congressual com proibição jurídica universal. A manutenção

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

das práticas sinalizadas e a atuação de comunidades surdas demonstram que as políticas institucionais não esgotaram os modos de comunicação nem as iniciativas de resistência.

As pesquisas iniciadas por Stokoe e aprofundadas por outros linguistas comprovaram que as línguas de sinais podem ser analisadas por seus componentes estruturais e usos sociais. No Brasil, a descrição da Libras e as mobilizações de usuários e pesquisadores contribuíram para questionar sua redução a gestos auxiliares. A legislação de 2002, 2005, 2015 e 2021 traduziu parte dessas reivindicações em dispositivos de reconhecimento e organização da educação bilíngue, mas o material desta revisão não permite concluir que tais disposições estejam uniformemente implementadas nas escolas.

As implicações identificadas decorrem diretamente dos eixos analisados: a crítica ao Congresso de Milão sustenta a necessidade de participação de pessoas surdas nas decisões educacionais; a descrição linguística da Libras justifica práticas de ensino que considerem sua estrutura própria; e a análise das normas evidencia a importância de professores preparados, acesso linguístico e condições institucionais de oferta bilíngue. Tais medidas não se confundem com o ensino de Libras como segunda língua para ouvintes, tema que extrapola o objetivo delimitado neste artigo.

Por ser revisão narrativa, a investigação depende do recorte documental selecionado e não apresenta dados de campo sobre efetividade das políticas. Pesquisas futuras poderão confrontar registros escolares, experiências de estudantes e docentes surdos e indicadores de implementação da modalidade bilíngue em diferentes regiões. Essa continuidade permitiria examinar com maior precisão os descompassos entre reconhecimento jurídico, acesso à língua e oportunidades efetivas de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARROS, Adriana Lúcia de Escobar de. Políticas de educação inclusiva para surdos: documentos oficiais, modelos de educação e marginalidade. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 29-43, 2022. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e83587.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em:

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 8 out. 2026.

CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS, 2., 1880, Milão. **Report of the proceedings of the International Congress on the Education of the Deaf, held at Milan, September 6th-11th, 1880**. London: W. H. Allen, 1880. Disponível em: https://ida.gallaudet.edu/deaf_rare_books/107/. Acesso em: 8 out. 2026.

COSTA, Mairla Pereira Pires; GOMES, Bianca Sena; COSTA, Gilmara Jales da. Ideologias sobre educação bilíngue em narrativas de mulheres surdas e possíveis aproximações com a abordagem translíngue. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 44-68, 2022. DOI: https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e83310.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial, n. 2, p. 51-69, 2014.

FERREIRA-BRITO, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; UFRJ, 1995.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

KLIMA, Edward S.; BELLUGI, Ursula. **The signs of language**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LANE, Harlan. **The mask of benevolence**: disabling the Deaf community. New York: Alfred A. Knopf, 1992.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o "além-acessibilidade". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, e10710, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/1980531410710.

MOURA, Maria Cecília de. **O surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.

PERLIN, Gladis. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e identidade. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANDLER, Wendy; LILLO-MARTIN, Diane. **Sign language and linguistic universals**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

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

STOKOE, William C. **Sign language structure**: an outline of the visual communication systems of the American deaf. Buffalo: University of Buffalo, 1960. (Studies in Linguistics, Occasional Papers, 8).

STOKOE, William C.; CASTERLINE, Dorothy C.; CRONEBERG, Carl G. **A dictionary of American Sign Language on linguistic principles**. Washington, DC: Gallaudet College Press, 1965.

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

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.