

ENSAIO TEÓRICO

Agenda 2030: inclusão e educação bilíngue de/com surdos

Valéria Campos Muniz 

Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

Danielle Cristina Mendes Pereira Ramos 

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros 

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Marina Mello de Menezes Felix de Souza (UFOB)
- Lucas Araujo Chagas (UEMS)
- Luis Eduardo Wexell Machado (UNA)

AVALIADO POR

- Marcos Roberto dos Santos (UFPR)
- Gabriele Cristine Rech (UEMS)
- Diego Fernandes Coelho Nunes (IBC)

DATAS

- Recebido: 30/09/2025
- Aceito: 30/04/2026
- Publicado: 23/07/2026

COMO CITAR

Muniz, V. C.; Ramos, D. C. M. P.; Barros, A. L. E. C. (2026). Agenda 2030: inclusão e educação bilíngue de/com surdos. *Revista da Abralín*, v. 24, n. 2, p. 225-244, 2025.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo discutir criticamente a reflexão sobre a política nacional de inclusão voltada à educação bilíngue de surdos, tendo como horizonte ético a cidadania linguística (Stroud et al., 2020) e os princípios da Agenda 2030 da ONU. Ao reconhecer a diversidade linguística como um dos alicerces da justiça social (Santos, 2019), buscamos problematizar os impactos históricos da colonização da linguagem, que historicamente silenciou vozes e restringiu modos plurais de existir e se expressar. Nesse percurso, destaca-se o Decreto 5.626/05, como um marco relevante, cujos avanços e limites permitem compreender a surdez não como deficiência, mas como expressão legítima de outras formas de linguagem e cultura. No entanto, considerando que direitos reconhecidos formalmente não são, por si só, garantia de transformação concreta, defendemos a urgência de uma educação decolonial e crítica (Mignolo, 2017), orientada por políticas linguísticas e práticas pedagógicas inclusivas e emancipadoras. Propomos, a partir de uma análise teórico-crítica, uma perspectiva educacional bilíngue alinhada aos ODS 4 e 10 da Agenda 2030, em que a Libras seja valorizada como primeira língua, em articulação com o português escrito, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos surdos nos processos decisórios e pedagógicos dos espaços de aprendizagem. Sob essa ótica, a educação

bílingue de/com surdos torna-se um ato de justiça, capaz de enfrentar desigualdades históricas e ampliar os horizontes de participação.

ABSTRACT

This article aims to critically discuss the reflection on the national inclusion policy aimed at bilingual education for the deaf, having linguistic citizenship as an ethical horizon (Stroud et al., 2020) and the principles of the UN 2030 Agenda. By recognizing linguistic diversity as one of the foundations of social justice (Santos, 2019), we seek to problematize the historical impacts of the colonization of language, which has historically silenced voices and restricted plural ways of existing and expressing oneself. In this path, Decree 5.626/05 stands out as a relevant milestone, whose advances and limits allow us to understand deafness not as a disability, but as a legitimate expression of other forms of language and culture. However, considering that formally recognized rights are not, in themselves, a guarantee of concrete transformation, we defend the urgency of a decolonial and critical education (Mignolo, 2017), guided by inclusive and emancipatory language policies and pedagogical practices. We propose, based on a theoretical-critical analysis, a bilingual educational perspective aligned with SDGs 4 and 10 of the 2030 Agenda, in which Libras is valued as a first language, in articulation with written Portuguese, strengthening the role of deaf subjects in the decision-making and pedagogical processes of learning spaces. From this perspective, bilingual education of/with deaf people becomes an act of justice, capable of addressing historical inequalities and broadening the horizons of participation.

PALAVRAS-CHAVE

Educação bilíngue de/com surdos. Libras. Inclusão. Agenda 2030. Sustentabilidade.

KEYWORDS

Bilingual education of/with the deaf. Libras. Inclusion. 2030 Agenda. Sustainability.

RESUMO PARA NÃO ESPECIALISTAS

Este estudo apresenta uma discussão crítica sobre como alguns objetivos do desenvolvimento sustentável propostos pela Agenda 2030 podem contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais, especialmente no que se refere a alcançar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade

para pessoas surdas no Brasil. Nesse sentido, ressalta-se o fato de, por muito tempo, não só a diversidade de línguas, como também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), não terem sido suficientemente reconhecidas e valorizadas como deveriam. A partir de leis recentes, como a Lei 14.191/2021, houve um esforço para mudar isso, reconhecendo que a surdez não é uma deficiência, mas uma forma legítima de comunicação e cultura. O texto defende uma educação bilíngue, na qual a Libras seja a primeira língua e o português a segunda, respeitando a identidade visual e cultural dos surdos. Isso significa criar escolas com ambientes adequados, professores preparados e materiais que atendam às especificidades dos alunos surdos. A ideia central é que todos ganham com uma sociedade mais diversa e acolhedora.

Introdução

A história linguística no Brasil delineia-se num quadro de opressão às variadas línguas existentes e faladas desde a época do colonialismo em solo brasileiro. Para Portugal constituir-se como poder soberano legítimo no Brasil, no século XVIII, o Marquês de Pombal proibiu o uso de todas as línguas que não a portuguesa na colônia brasileira, sobretudo a então chamada língua geral, com base na língua tupi. Tal feito ilustra o potencial das políticas linguísticas como instrumentos de poder e dominação.

O mito do monolingüismo foi adensado no século XIX em vários países da Europa, sobretudo, na Itália e na Alemanha, nas suas condições de pátrias recém-criadas. O mesmo ocorreu em nações recém-“independentes”, pois os ecos dos colonialismos ainda perseveram em nossos dias. Dentro desse grupo, o Brasil também usou a língua como linha de costura de uma identidade que se desejava nacional e pudesse ser fomentada em seus “patriotas”.

Convém lembrar que a ideia do monolingüismo ainda nos assevera enquanto país e está a serviço de posicionamentos elitistas e coloniais, que se destacam pela inviabilização de minorias, linguísticas e culturais. Além disso, o fato de, no Brasil, existirem mais de 250 línguas em uso e catalogadas no Inventário Nacional de Diversidade Linguística no Brasil (IPHAN, s.d) revela-se surpreendente para muitos brasileiros. Nesse cenário, tornam-se visíveis as tensões entre políticas linguísticas de matriz monolíngue e o direito da comunidade surda a uma educação bilíngue no Brasil.

No caso da comunidade surda, lembramos que, durante muitos anos, houve o fomento a uma política nacional de alfabetização baseada no método oralista, em confronto aos desejos de grupos surdos, que desejavam uma aprendizagem na língua brasileira de sinais (Libras). Conforme manifestações na época, evidenciavam-se ações coletivas derivadas do que podemos chamar, junto a Patrícia Rezende (2022 *apud* Ramos; Muniz; Barros, 2022), baseada no conceito mais geral de Santos (2019), de “epistemicídio surdo”. Esse termo foi cunhado para denunciar o silenciamento e a deslegitimação

da Libras e dos saberes surdos pela perspectiva dominante da cultura em língua portuguesa. Desse modo, podemos pensar no monolinguismo como uma necropolítica sociolinguística, em que, na tentativa de padronização de uma língua padrão, “subjazem relações de poder, governos unificados, ordem econômica e estatal, ou domínio” (Herzfeld, 1996 *apud* Hanks, 2008, p. 15).

A política linguística baseada na língua eleita como padrão alija e tenta modelar o direito à existência de outros corpos, de outras subjetividades e de outras formas de dizer, na medida em que “ao se recompensar uma forma de falar, silenciam-se outras” (Hanks, 2008, p. 52). Tal projeto monolíngue hierarquizou camadas sociais, num projeto de exclusão de variantes e de línguas não legitimadas, como a Libras, concedendo à norma padrão uma espécie de capital simbólico a violentar todos aqueles que dela se afastavam. Embora estejamos vivenciando práticas discursivas cada vez mais multilíngues, o ideário do monolinguismo e a rigidez de uma norma a ser seguida ainda configura procedimento de exclusão de muitos sujeitos, estabelecendo relações de poder bastante desiguais.

Nesse contexto, destacam-se grupos minoritários que precisam lutar para verem reconhecidos seus saberes, num movimento de resistência à colonialidade e à não-existência, em prol de uma ecologia de saberes, que possa abraçar outros repertórios linguísticos, num processo de emancipação social e de plenitude das/nas relações humanas.

A transposição da violência histórica promovida pela opressão linguística exige uma revisão crítica de seus impactos sobre grupos minorizados, como o das comunidades surdas, que foram silenciadas anteriormente por políticas assimilacionistas e epistemologias excludentes, como o oralismo, defendido no Congresso de Milão de 1880 (Strobel, 2008), e a Comunicação total com início na década de 70, no Brasil.

Em 2021, a lei número 14.191 (Brasil, 2021) vem endossar o direito de receber uma educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Português à população surda, ao inserir a educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996). Isso representou um marco significativo na afirmação de direitos linguísticos e culturais, ratificando antigas proposições já defendidas pelo Decreto 5626/05. Esse progresso legal indica uma alteração de uma perspectiva patologizante da surdez para um entendimento que reconhece a surdez como uma diversidade linguístico-cultural legítima.

Diante disso, este artigo tem por objetivo discutir criticamente a política nacional de inclusão voltada à educação bilíngue de surdos, tendo, como horizonte ético, a cidadania linguística (Stroud *et al.*, 2020) e os princípios da Agenda 2030 da ONU.

A abordagem decolonial adotada no artigo, portanto, reforça a urgência de romper com perspectivas assimilacionistas e colonizadoras no ensino de línguas, defendendo uma pedagogia cidadã, crítica e emancipatória da comunidade surda, fundamentada na visualidade como direito linguístico e educacional e não apenas como forma de acesso ao conhecimento produzido em língua portuguesa.

Nesse sentido, garantir o direito à educação bilíngue para surdos/as, afastando o ensino de línguas de métodos, como o oralismo e a comunicação total, nos aproxima dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente no que concerne à educação de qualidade e à redução das desigualdades. Defender um ensino que respeite as especificidades linguísticas dos alunos

surdos/as é posicionar-se a favor da justiça social e da equidade educacional, essenciais para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva e decolonial.

Diante desse contexto, faremos uma reflexão sobre alguns desafios colocados por políticas linguísticas e suas interlocuções com o desenvolvimento sustentável e a promoção de uma educação, que respeite e valorize as diferenças linguísticas e culturais dos alunos surdos/as, a fim de contribuir para o debate sobre a necessidade de uma educação linguística inclusiva e equitativa, evidenciando a importância de políticas públicas na construção de um futuro mais justo e acessível para todos/as.

Para tanto, desenvolvemos uma análise teórico-documental de legislações, políticas públicas e referenciais decoloniais que estruturam o campo da educação bilíngue de/com surdos. Essa discussão se justifica porque, apesar dos avanços legais recentes, a educação de/com surdos no Brasil ainda é atravessada por práticas e políticas de matriz monolíngue que produzem exclusão, fragilizam o estatuto da Libras como língua primeira e limitam o pleno exercício da cidadania linguística.

Ao analisar como essas políticas são negociadas para permitir a expressão de identidade e práticas discursivas individuais e múltiplas de professores/as e alunos/as, considera-se, de forma rizomática, o conceito de sustentabilidade, que se espalha para aspectos econômicos, sociais e políticos, tão caros à implementação de políticas linguísticas e educacionais inclusivas.

1. Desenvolvimento sustentável, políticas linguísticas e a educação de surdos

O conceito de cidadania linguística¹, cunhado por Stroud *et al.* (2020), aproxima-se das discussões em torno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), delineados na Agenda 2030 da ONU. Com base nos ODS, propomos o conceito de sustentabilidade linguística, que, assim como a cidadania linguística, reconhece a diversidade inerente às línguas, como valor essencial e questiona a centralidade conferida a uma única variante oficial, legitimada pelo Estado. Nesse contexto, a noção de cidadania linguística não se restringe à mera garantia formal de direitos linguísticos. Conforme destacam Ramos, Muniz e Barros (2022), trata-se, sobretudo, de problematizar quais são esses direitos e de que maneira serão exercidos, evidenciando a necessidade de políticas linguísticas que promovam equidade, participação e reconhecimento das múltiplas formas de expressão.

A política linguística de matriz imperial esteve historicamente associada à subalternização e marginalização de sujeitos, inserindo-os em um aparato epistêmico e ideológico fundado na lógica colonial. Nesse contexto, a colonialidade da linguagem configura-se, conforme Veronelli e Daitch (2021, p. 92), como "uma das facetas do processo de desumanização das populações colonizadas". Tal perspectiva exige uma compreensão da linguagem não como um objeto fixo ou acabado, mas como

¹ Linguistic Citizenship refers to those practices, discourses and processes through which speakers strive for agency and voice in new and 'irregular' constituencies that fall outside of, or go beyond, the institutionalized and regimented, liberal, idea of communality/ sociality/citizenship (Stroud *et al.*, 2020, p.1641).

um processo dinâmico, o “*languagear*”² (Maturana, 1990, tradução nossa), que reconhece os usos linguísticos como práticas situadas, atravessadas por experiências históricas, culturais e identitárias dos interlocutores.

Ampliando essa crítica à colonialidade linguística, Santos (2019) advoga que a mera existência de direitos não garante sua efetividade se não estiver acompanhada de uma ecologia de saberes e práticas que rompam com a lógica monocultural do saber e do poder. Da mesma forma, Mignolo (2017) propõe a urgência de um giro decolonial que desestabilize os sistemas hegemônicos de conhecimento, reconhecendo e valorizando saberes historicamente subalternizados. Nesse sentido, reverberar a Lei 14.191/21 (Brasil, 2021) requer muito mais do que sua implementação normativa: exige a construção de uma educação que enfrente criticamente as estruturas coloniais do sistema vigente.

Esse processo educativo, com base na pedagogia libertadora de Freire (2014), deve ser marcado pelo diálogo, problematização e reconhecimento do sujeito surdo como protagonista de sua história e de seus saberes. É necessário promover uma educação bilíngue e bicultural que não apenas inclua, mas emancipe, portanto, uma educação comprometida com a construção de cidadanias ativas, plurais e críticas, assentadas no reconhecimento da diversidade linguística como um caminho para a justiça social.

Ao longo da história, a educação de/com surdos/as no Brasil praticou, amparada em Leis e decretos, diferentes abordagens, desde métodos que enfatizavam apenas a fala e a leitura labial até a adoção da Libras como primeira língua no processo de ensino-aprendizagem e o Português, como segunda língua. Apesar dos avanços no que diz respeito aos direitos das pessoas surdas, como a Lei n.º 10.436/2002 (Brasil, 2002), que reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, e o Decreto n.º 5.626/2005 (Brasil, 2005), que regulamenta o ensino da Libras como primeira língua e do Português como segunda língua na educação básica, ainda permanecem desafios expressivos para se implementar plenamente essas diretrizes nas escolas.

Sendo assim, é importante refletir sobre as políticas linguísticas que estão intrinsecamente relacionadas à linguagem, à comunidade e às relações de poder estabelecidas em contextos locais, ou seja, locais e globais. Aqui, no Brasil, esse tema ganha visibilidade no campo das diretrizes educacionais voltadas para o ensino da língua brasileira de sinais e do português como segunda língua a pessoas surdas. Tais processos educativos ocorrem em contextos marcados pela diversidade das salas de aula, nas quais professores e alunos negociam suas identidades e práticas discursivas. As políticas linguísticas, portanto, voltadas para a educação bilíngue de surdos, longe de serem medidas administrativas, refletem debates ideológicos e socioculturais sobre o reconhecimento e a valorização das diferenças linguísticas e culturais dessa comunidade.

Existe uma questão fundamental que perpassa as políticas linguísticas e o conceito de sustentabilidade social e educacional. De maneira geral, a falta de acesso à educação qualificada diminui as chances de integração dos/as surdos/as no mercado de trabalho, intensificando desigualdades

² No original: “*languagear*” (Maturana, 1990).

econômicas e sociais. Nesse sentido, a recente Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021) reforça o compromisso com a necessidade de um ensino bilíngue para a educação de/com surdos/as no capítulo V da LDB (Brasil, 1996), dissociando-a da educação especial.

No entanto, apesar de a lei configurar uma conquista, sua implementação enfrenta desafios, como a falta de infraestrutura adequada, escassez de professores bilíngues qualificados e ausência de material didático apropriado para o ensino de Libras e de Português como segunda língua, entre outros. Ressalta-se ainda a necessidade do entendimento do fato de que a educação de surdos demanda uma compreensão do “fundamento da visualidade na experiência de ‘ser surdo’” (Fernandes, 2024, p. 46), que, embora inquestionável, ainda não reverbera em práxis didático-metodológicas efetivas. Nesse sentido, compreender o ensino bilíngue para surdos é conceber um ambiente educacional atravessado por línguas de modalidades linguísticas e culturas distintas, o que impõe repensar os modelos de ensino baseados na língua oral.

Ressalta-se, conforme Martins e Lopes (2024, p. 1), que, de maneira geral, a Libras, de base visuo-espacial, é considerada como “língua de instrução”, e não como uma disciplina a ser estudada como a língua portuguesa, que permitirá o acesso aos conteúdos escolares, predominantemente escritos em língua portuguesa, de base alfabética. Ou seja, as práticas escolares, de maneira geral, ainda não concebem metodologias amparadas na experiência visual de ser surdo; a língua de sinais, em vez de figurar como um direito educacional para a produção de saberes e de formas de constituir subjetividades, limita-se, no mais das vezes, a uma língua instrumental, de acesso ao conhecimento escolarizado.

A diferença entre as duas línguas tem suas implicaturas num contexto educacional bilíngue, constituindo práticas de letramentos multimodais, que ganharão sentido por intermédio da língua de sinais, que, entretanto, não deveria constituir apenas uma forma de adequação do ensino voltado para aprendizagem da língua portuguesa, mas uma forma de “agenciamento expressivo de emergência de um ethos visual” (Martins; Lopes, 2024, p. 7).

Como a maioria das crianças surdas nasce em ambientes familiares ouvintes, a aquisição da língua de sinais ocorre de forma tardia (Soares, 2018). Essa realidade compromete significativamente o processo de aquisição da linguagem, a capacidade de simbolização e o desenvolvimento do letramento social (Fernandes, 2024, p. 48). Como consequência, é comum esses alunos serem alvo de práticas pedagógicas reducionistas, em virtude ainda de uma visão patologizante por parte de muitos educadores. Isso se reflete em cenários educativos centrados no treino mecânico e na repetição, em detrimento de metodologias que estimulem a curiosidade, o pensamento crítico e a construção ativa do conhecimento. Nesse contexto, a educação perde seu caráter emancipador, negando aos estudantes surdos a condição do que Paulo Freire denomina como uma “presença que pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma” (Freire, 2023, p. 20).

A relação entre o ensino da Libras e a promoção das identidades linguísticas e culturais das comunidades surdas merece discussão. A educação de/com surdos/as, longe de centrar-se na aprendizagem da língua portuguesa escrita, deve valorizar suas subjetividades, reconhecendo-a como uma comunidade baseada na visão, no movimento e, no caso dos surdocegos, nos princípios hápticos. Essa abordagem adere a uma perspectiva decolonial que desafia paradigmas eurocêntricos

e modelos de ensino com foco grafocêntrico, promovendo o reconhecimento das línguas de sinais como fundamentais para a aquisição de conhecimento e para a formação de cidadãos ativos.

Embora haja a assunção teórica do bilinguismo no campo das pesquisas acadêmicas como forma de política linguística para as pessoas surdas, a língua portuguesa como primeira língua ainda desfruta um lugar de centralidade nos currículos escolares. De maneira geral, vemos que a Libras, quando muito, ocupa um lugar de língua de acesso aos conteúdos das diferentes disciplinas, como língua de instrução. Destaca-se ainda o fato de que, mesmo quando há uma perspectiva de ensino da língua portuguesa como segunda língua, esta, de maneira geral, mantém bases metodológicas de ensino de línguas orais auditivas.

A dificuldade presente em muitos espaços educacionais em se conceber práticas pedagógicas linguísticas diferenciadas resvala para vários cenários em que se levantam bandeiras em prol da equidade, mas que, em vez de se dar ao diferente um ensino diferenciado, acaba se ofertando para todos, indistintamente, as mesmas práxis educativas. Provoca-se assim, uma tensão social que produz a necessidade de práticas metodológicas capazes de ler, intervir e propor alterações na realidade das escolas, com os alunos, suas famílias e os membros das instituições educacionais.

Sendo assim, muitas pessoas surdas sinalizantes, a despeito das políticas linguísticas existentes, vivenciam uma forma da referida necropolítica linguística, uma vez que o ensino normativo de línguas faz ronda nas escolas. Há, portanto, ainda, uma dificuldade da sociedade em proteger as crianças surdas de processos de exclusão. A política hegemônica monolíngue classifica tudo o que foge ao que ditam ser norma como anormal, dificultando caminhos de existência para grupos minoritários.

Enquanto os processos de inclusão permanecerem fundamentados em uma lógica escolar hegemônica que privilegia predominantemente a oralidade, sem promover transformações estruturais e epistemológicas no campo educacional, os ideais de justiça social no contexto da educação de surdos continuarão inalcançáveis. Nessa perspectiva, os sujeitos surdos seguem sendo performados de modo normativo, reiterando padrões ouvintes, e, em muitos casos, seguem simbolicamente negados em sua plena condição de sujeitos linguísticos e culturais. Apesar dos avanços conceituais que deslocam a surdez de uma abordagem patologizante para uma perspectiva antropológica e sociolinguística, observa-se que a política educacional vigente tende a reduzir a Libras a um mero instrumento de acessibilidade, negligenciando seu estatuto de língua primeira e seu papel constitutivo na construção identitária e na agência sociocultural da pessoa surda no ambiente escolar.

O direito linguístico de usar sua língua e de compreender, através dela, o mundo, ao se vincular às distintas formas de apreensão da realidade, deve operar como instrumento de desmarginalização de grupos historicamente silenciados em suas identidades culturais e linguísticas. No contexto da comunidade surda, a Libras deve ser reconhecida como a base legítima a partir da qual os sujeitos surdos constroem sua forma de ser e de estar no mundo.

A prevalência de uma ideologia monolíngue hegemônica impôs um modelo linguístico excludente, que inviabilizou o reconhecimento de diversas subjetividades, restringindo a passagem desses grupos ao campo da existência social e simbólica. Essa política de apagamento linguístico gerou processos complexos de identificação e desidentificação, cujas consequências se refletem

diretamente na constituição da cidadania linguística, entendida como o direito ao uso pleno, legítimo e reconhecido da língua de pertencimento.

Nesse contexto, o presente estudo apresenta uma reflexão sobre a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), com ênfase em alguns dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com o intuito de analisar de que modo esse marco global pode contribuir para o enfrentamento das desigualdades estruturais e para a promoção de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade.

A partir dessa abordagem, busca-se evidenciar como os ODS, em especial os de número 4 (Educação de Qualidade), 10 (Redução das Desigualdades) e 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes), podem orientar políticas públicas e práticas educacionais comprometidas com o reconhecimento da comunidade surda enquanto grupo linguístico e cultural, superando concepções patologizantes e integracionistas. A Agenda 2030 pode respaldar ações que assegurem direitos linguísticos e educacionais da população surda, promovendo sua participação plena na sociedade.

2. Desenvolvimento sustentável, políticas linguísticas e a educação de surdos

A Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015) traçou um caminho global, rumo a uma sociedade mais inclusiva e sustentável para todos. Formada por dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), essa agenda orienta as políticas públicas em áreas cruciais, como educação, justiça social e igualdade. No universo da educação bilíngue para surdos, essas diretrizes internacionais são fundamentais para assegurar o acesso ao saber de qualidade e promover a equidade educacional.

Em seu livro “A ordem do discurso”, Michel Foucault (2012, p. 43-44) afirmou: “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”. Podemos, assim, inferir a potência dos sistemas educacionais enquanto chaves para a construção de sociedades mais justas, onde a inclusão das diferenças encontra acolhida e espaço. Abordar as relações entre cultura e educação inclusiva como solidárias, permite apontar para um pensamento dialógico, que abre espaço para refletirmos sobre os impactos desta conexão, em contextos sociais atuais e futuros. Nessa via, destacamos o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, que afirma sobre a necessidade de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Com base nessa ideia, cabe refletir sobre possíveis diálogos entre cultura e inclusão na educação, considerando a Agenda 2030 da ONU para o desenvolvimento sustentável. Dentro do amplo espectro em que se situa o conceito de Cultura, nós o pensamos, aqui, junto a Hall (2016), que o vincula à representação. Nesse sentido, cabe compreendê-la como uma das práticas basilares produzidas pela Cultura. Se pudermos entender a noção de Cultura como compartilhamento de significados, depreenderemos que eles são produzidos e intercambiados pela linguagem, que é um sistema

de representação. Portanto, será a linguagem o “repositório-chave de valores e significados culturais” (Hall, 2016, p. 17).

A Cultura, portanto, revela-se um instrumento de construção de sentidos capazes de modular, nos sujeitos, formas de estar e de ser no mundo. Em sua transversalidade, abarca os sistemas de educação, e, por conseguinte, os de educação inclusiva, que juntos impactam os delineamentos de uma sociedade equitativa. Nessa perspectiva, os processos educativos são, intrinsecamente, processos culturais, uma vez que incorporam valores, práticas e significados historicamente construídos, impactando a configuração de uma sociedade mais plural.

Pensar a educação inclusiva, portanto, como processo cultural implica amplificar o sentido de inclusão conferido pelo Glossário de Desenvolvimento Sustentável (GDS)³, a saber, o de “ação que pretende integrar a um determinado grupo de pessoas considerados como minorias sociais”⁴ (Echazú, 2020, p. 33, tradução nossa). Ao considerarmos a cultura como uma instância produtora de representação e a educação como atravessada pela transversalidade cultural, entendemos que, através da educação, modulam-se sentidos capazes de impactar em formas concretas de organização social e política, permitindo a inclusão como integração social, conforme postulado por Echazú, e também a abertura de caminhos para que as minorias não apenas se integrem, mas possam atuar efetivamente em espaços de poder.

Assim, se a educação é um ato cultural, formado por eventos e práticas, a educação inclusiva é um desdobramento capaz de organizar oportunidades para grupos minoritários – muitas vezes, no sentido simbólico e não de tamanho propriamente dito. Pensar as representações culturais em interface com os processos de educação inclusiva significa também oportunizar transformações nos modos de respeitar e entender as diferenças inerentes aos grupos minoritários e as formas de agir em relação a estes. Nesse sentido, postulamos aqui a ideia de que as ações voltadas para a educação inclusiva impactam na sociedade como um todo e não apenas nas minorias.

Sobre o conceito de inclusão relativo à educação bilíngue com surdos, compreendemos a importância de vinculá-lo a uma perspectiva cultural da experiência surda, como forma de integração (reflexão nossa) de sujeitos com demandas acerca de seus direitos linguísticos, impactando diretamente seu acesso à cidadania.

Nesse sentido, em seu cerne, a educação bilíngue, numa perspectiva inclusiva, figura um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais justa, estabelecendo uma conexão entre o ODS 4 e o ODS 10, no que tange à redução das desigualdades (“reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles” (ONU, 2015, p. 29). Esses objetivos propõem a inclusão como um dos fatores relacionados à sustentabilidade de grupos marginalizados, como o dos surdos, em um espectro mundial. Pensa-se sobre a inclusão através de marcadores como etnia, gênero e classe social, por exemplo, e, embora não se refira especificamente à nossa legislação, coloca-se como referência, para reflexões diante da realidade de estudantes surdos brasileiros, também.

³ No original: “Glosario de Desarrollo Sostenible” (Echazú, 2020).

⁴ No original: “acción que pretende integrar a determinado grupo de personas que es considerado como minoría en la sociedad” (Echazú, 2020, p.33).

Dentro do ODS 4, destacamos algumas metas tendo em vista um recorte específico na educação inclusiva, a saber, a educação de surdos. De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde (OMS), existem aproximadamente 466 milhões de pessoas surdas no mundo, das quais 34 milhões são crianças. No Brasil, o Censo 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), identificou mais de 10 milhões de pessoas com algum grau de deficiência auditiva, incluindo surdez profunda. Diante desse cenário, promover uma educação inclusiva para essa população implica reconhecer a diversidade interna do grupo, especialmente no que se refere à pluralidade linguística.

Pensar a inclusão educacional, portanto, exige uma abordagem linguística que interseccione cultura, língua e educação, respeitando as línguas de minorias, como as línguas de sinais e as línguas indígenas. Nesse contexto, destaca-se a meta 4.5 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que propõe “eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade” (ONU, 2015, p. 23).

Do mesmo modo, sublinhamos a meta 4.a, que sinaliza a necessidade de “construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos” (ONU, 2015, p. 23). A educação inclusiva precisa de espaços adequados, no sentido físico e psicológico, para que transcorra de modo efetivo. No campo da educação de surdos falantes de línguas de sinais, não basta a existência de um ambiente bilíngue que conte com intérpretes, é necessário também pensar na economia espacial, assegurando, por exemplo, boa iluminação e cadeiras que possam ser dispostas em círculo, permitindo a comunicação em uma língua de modalidade visual e espacial, na qual as expressões faciais são fundamentais para a comunicação. Do mesmo modo, é fundamental disponibilizar aos discentes e aos docentes a possibilidade de construção e de acesso a materiais multimodais, nos quais a visualidade tenha destaque.

Destacamos, ainda, a meta 4C do ODS 4, que propõe:

Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ONU, 2015, p. 24).

É fundamental compreender os sistemas educacionais a partir de uma perspectiva ampla, que reconheça a interconexão entre suas diferentes etapas e componentes. Não é possível promover melhorias efetivas na qualidade da educação sem investimentos estruturais na educação básica, base para o desenvolvimento educacional equitativo. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas à educação bilíngue, especialmente no contexto da educação de surdos, devem estar articuladas ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 10, que visa à redução das desigualdades.

A promoção de uma educação bilíngue de qualidade contribui para a equidade ao garantir o acesso de professores bilíngues, guias-intérpretes e estudantes a práticas pedagógicas que assegurem seus direitos linguísticos e culturais. Para tanto, torna-se imprescindível que as desigualdades sejam

enfrentadas por meio de abordagens culturalmente afirmativas, que reconheçam e valorizem a diversidade linguística e identitária dos sujeitos historicamente marginalizados.

Sinalizamos, assim, a necessidade de se pensar as múltiplas concepções de cultura nos cursos de formação docente, dando oportunidades de se discutir as pluralidades linguísticas e as identidades presentes nos contextos sociais. Em relação à proposta de cooperação com países em desenvolvimento para que se assegure a consecução da meta, acenamos para a importância dessa ajuda e também para o cuidado de não se impor uma estrutura verticalizada e de centramento de saber no processo, mas que sejam consideradas a interseção de saberes, em uma visão das práticas de cultura e educação como instâncias a conformar uma ecologia de saberes (Santos, 2007).

É importante também pensar como o ODS 4 encontra-se perfilado ao indicador *Educación* do *manual metodológico Indicadores de cultura para el desarrollo* da UNESCO (2014), defensor da educação ampla e universal, respeitando as pluralidades culturais e a diversidade e assegurando sociedades desenvolvidas, equânimes e sustentáveis. Em relação à inclusão, destaca o papel-chave da educação na promoção da tolerância e respeito à diversidade, favorecendo as comunidades marginalizadas, o que conflui com as proposições do ODS 4, que se baseiam na garantia ampla de acesso aos dez anos da educação básica; no empoderamento subjetivo e social; e na valorização da interculturalidade e da diversidade cultural. Convergem para o ODS 4 as nossas discussões ao explicitar os elos entre cultura e educação e assumi-las enquanto instrumentos essenciais para o desenvolvimento.

O referido indicador *Educación* reconhece a integração entre cultura e educação também ao pontuar a influência do contexto cultural nos programas escolares, mostrando como esta abrange metodologias de ensino e materiais pedagógicos: “as referências culturais e sociais permeiam tanto o conteúdo quanto as formas de aprendizagem”⁵ (UNESCO, 2014, p. 48, tradução nossa). No concernente ao indicador central “Educação Inclusiva”, tal percepção ancora o empoderamento de grupos marginais.

Podemos derivar dessas afirmações que as fraturas presentes na educação de surdos, indicadas anteriormente, estão diretamente relacionadas às referências culturais e sociais existentes nos grupos hegemônicos, inclusive os ligados aos poderes responsáveis pela construção de políticas linguísticas e de diretrizes curriculares. O mesmo ocorre em dimensões do cotidiano escolar, no que diz respeito à escolha e ao uso de materiais e metodologias junto aos alunos surdos.

No que tange ao ODS 16, destaca-se a busca para “promover sociedades pacíficas e inclusivas, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (ONU, 2015, p. 19 e 36). No caso da educação de surdos/as, essa meta se reflete na necessidade de assegurar às comunidades surdas o acesso à informação, ao conhecimento, aos serviços públicos e à participação política. Para tanto, é necessário garantir a cidadania linguística e o direito linguístico a esses grupos, o que depende do adensamento de políticas linguísticas voltadas para as pessoas surdas e, sobretudo, do seu cumprimento, com adesão real do texto legal às realidades vividas

⁵ No original: “las referencias culturales y sociales permean tanto el contenido como las formas de aprendizaje” (UNESCO, 2014, p. 48).

pelos sujeitos envolvidos nessa esfera de educação. Novamente, destacamos o fato de que toda a sociedade se beneficia com a equidade, aprendendo com o que é postulado como diferenças.

Muitas vezes, a exclusão linguística e o desrespeito aos direitos e à cidadania linguística limitam a participação dos surdos na vida pública, comprometendo o exercício da cidadania e a autonomia desse grupo. Uma educação que não seja apenas de surdos, mas, principalmente, com surdos, empenhada na defesa dos seus direitos linguísticos e da cidadania linguística, deve abarcar toda a sociedade e lhes constituir espaços de equidade, onde possam desenvolver seus potenciais, aprender em conjunto e também nos ensinar - a riqueza de suas línguas de sinais, de suas artes, de seus artefatos culturais.

3. Conclusão

A Agenda 2030 da ONU oferece um arcabouço fundamental para pensar as políticas públicas de educação bilíngue de/com surdos/as. Os ODS analisados demonstram que a inclusão educacional dessa comunidade está diretamente ligada à justiça social, à equidade e ao direito fundamental à comunicação. Para que o Brasil avance na implementação dessas metas, é essencial ofertar um ensino que honre e valorize distintas culturas e linguagens, a fim de edificar um mundo onde a diversidade se converta em riqueza para a humanidade. Para tanto, é fundamental fortalecer as políticas linguísticas, investir na formação docente e garantir condições adequadas para o desenvolvimento pleno das comunidades surdas em todos os espaços sociais.

As pessoas surdas ainda enfrentam significativos entraves no contexto social brasileiro, marcados por práticas de exclusão e discriminação. O preconceito manifesta-se em diferentes esferas, desde o ambiente escolar até o acesso ao mercado de trabalho e aos serviços públicos. A ausência de políticas de comunicação eficazes, que considerem a Libras como língua legítima e prioritária para essa população, compromete a plena participação social das pessoas surdas, perpetuando um ciclo de marginalização e invisibilidade.

Nesse cenário, a educação assume um papel estratégico na promoção de uma sociedade mais justa e democrática. Para além da transmissão de conteúdos curriculares, as instituições escolares devem atuar como espaços de formação cidadã, comprometidos com a valorização da diversidade e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas que reconheçam e respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

Com base nas reflexões apresentadas, defendemos uma abordagem educacional que articule de forma crítica os diálogos entre cultura e educação, com especial atenção à educação inclusiva. Tal perspectiva deve fundamentar práticas pedagógicas concretas que ampliem o acesso equitativo de grupos historicamente marginalizados a diversos repertórios culturais, ao mesmo tempo em que promovam o reconhecimento e a valorização de seus próprios artefatos culturais. Dessa forma, buscamos assegurar o protagonismo desses sujeitos no processo educativo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural e democrática.

Informações complementares

Avaliação e resposta dos autores

Avaliação: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v24i2.2365.R>

Resposta dos autores: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v24i2.2365.A>

Editores

Marina Mello de Menezes Felix de Souza

Afiliação: Universidade Federal do Oeste da Bahia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2208-2794>

Lucas Araujo Chagas

Afiliação: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2379-9156>

Luis Eduardo Wexell Machado

Afiliação: Universidade Nacional de Assunção

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2966-245X>

RODADAS DE AVALIAÇÃO

Avaliador 1: Marcos Roberto dos Santos

Afiliação: Universidade Federal do Paraná

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8401-3807>

Avaliador 2: Gabriele Cristine Rech

Afiliação: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2470-3416>

Avaliador 3: Diego Fernandes Coelho Nunes

Afiliação: Instituto Benjamin Constant

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9033-9419>

AVALIADOR 1

A temática do artigo é muito relevante socialmente e academicamente, pois propõe uma discussão aspectos teórica e conceitual sobre a educação de surdos, em uma perspectiva bilíngue, como forma de reduzir desigualdades sociais, conforme os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável proposto pela ONU.

Sobre o artigo, algumas questões precisam ser consideradas:

- Há problemas ortográficos, como pontuação;
- Há erros de normas da ABNT, principalmente para citações de legislações;
- O resumo não apresenta objetivo, método. As breves conclusões também apresentam equívocos, ou seja, o resumo não segue um padrão da ABNT, nem da revista da ABRALIN;
- A introdução não apresenta problema de pesquisa, objetivos gerais e específicos, justificativa, apresentação do referencial teórico, tão pouco procedimentos metodológicos;
- Ainda na introdução fala do "epstemicídio surdo" com a educação oralista em 2018. Não seria no século XVIII?
- A seção 1 da discussão teórica é muito extensa, com isso se perde em algumas questões: não há uma linha de raciocínio entre os assuntos, fala-se de muitas teorias sem aprofundamento (pedagogia libertadora, letramento multimodal, aquisição de linguagem), informações baseadas em senso comum, sem a comprovação de dados ou evidências científicas;
- A seção 2 da discussão teórica não apresenta densidade teórica. O título fala da agenda 2023 da Onu, dos ODS e educação bilíngue para surdos, porém na maior parte da seção fala sobre a educação inclusiva. Educação bilíngue de surdos é um conceito, uma modalidade específica para surdos garantida na LDB.

Como a pesquisa não possui elementos básicos de um artigo científico e algumas discussões não terem um aprofundamento teórico e conceitual, recomendo a rejeição do trabalho.

AVALIADOR 2

O artigo "Sustentabilidade, Equidade e Educação de Surdos" propõe uma reflexão sobre as políticas educacionais voltadas às pessoas surdas, tendo como horizonte ético a cidadania linguística (Stroud; Heugh, 2004) e os princípios da Agenda 2030 da ONU.

O título está adequado, mas sugiro incluir referências explícitas à Agenda 2030 e à educação bilíngue, considerando a originalidade da temática e o modelo de educação de surdos defendida no trabalho. Essa inserção tornaria o título mais alinhado ao conteúdo e às problematizações propostas.

O objetivo apresentado no resumo não está totalmente em consonância com o apresentado na introdução do trabalho. Além disso, embora o texto se proponha a discutir os impactos da colonização da linguagem, essa questão é pouco explorada em relação à história da comunidade surda brasileira e as diferentes abordagens educacionais as quais foram submetidas. Aqui, relembro as palavras de Calvet (2002), quando afirmou que "a história de uma língua é a história de seus falantes", e sugiro problematizar os processos de silenciamento enfrentados pela Libras e pela comunidade surda brasileira.

Outro ponto importante a se considerar diz respeito ao trabalho enfatizar a Lei nº 14.191/2021, que reconhece a educação bilíngue de surdos como modalidade escolar. Apesar da importância do documento, muitas das questões apontadas já estavam previstas no Decreto nº 5.626/2005. Assim, seria necessário justificar, de forma clara, o motivo de conferir centralidade à Lei 14.191/21, descon siderando, em alguns momentos, as legislações anteriores.

Em relação à Agenda 2030 da ONU e aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, faz-se necessário que as autoras explicitem com maior clareza o conceito de educação inclusiva adotado. Embaso meu apontamento devido à existência de um embate que cerca a educação de surdos há anos: de um lado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que defende uma educação inclusiva na qual todos aprendam juntos; de outro, a educação bilíngue de surdos, que advoga que a Libras tenha um papel central na educação de surdos, e que a língua portuguesa, na modalidade escrita, seja ensinada como segunda língua. Como relacionar a educação inclusiva e educação bilíngue, prevista na Lei 14.191/2021, com vistas a assegurar a sustentabilidade e equidade na educação de surdos?

Por fim, o artigo demonstra originalidade, é pertinente e atual, e contribui para a construção de uma educação de surdos que exige práticas transformadoras e críticas. Assim, merece ser publicado após algumas reformulações, considerando que apresenta relevância acadêmica e social, alinhando-se às discussões contemporâneas sobre inclusão, equidade e valorização as línguas.

AVALIADOR 3

O texto demonstra domínio do tema e articulação entre teoria, reflexão e escrita acadêmica. O argumento central – a educação de/com surdos – é desenvolvido com coerência e clareza.

O ensaio destaca-se por:

- apresentar uma estrutura lógica e bem organizada, com introdução, desenvolvimento e conclusão claramente delimitados;
- articular autores clássicos e contemporâneos (Freire, Santos, Mignolo, entre outros) de modo produtivo e dialógico;
- oferecer uma reflexão importante sobre a educação de/com surdos em articulação com a Agenda 2030 da ONU;
- manter consistência terminológica e coerência argumentativa em todas as seções;
- utilizar linguagem acadêmica precisa e envolvente, fiel à tradição discursiva da área.

Como sugestão de aprimoramento formal:

- revisar eventuais detalhes de ortografia e as sugestões apontadas pelo parecerista.

No mais, o trabalho é consistente, bem escrito e relevante. Constitui uma contribuição valiosa à literatura contemporânea sobre a educação de/com surdos.

Recomendação ao Autor: Parabéns pela qualidade do manuscrito e pela reflexão. O artigo está pronto para publicação após correções.

RESPOSTA DOS AUTORES

Agradecemos o aceite do manuscrito e a leitura criteriosa dos(as) pareceristas. As observações recebidas contribuíram de modo decisivo para aprimorar a normalização, a clareza expositiva e a consistência teórico-conceitual do texto, sobretudo na articulação entre Agenda 2030/ODS e educação bilíngue de surdos. A seguir, registramos, de forma objetiva, as principais providências adotadas na versão revisada.

Comentários do Avaliador 01. Agradecemos o parecer e o reconhecimento da relevância do tema. Em resposta às solicitações formais, realizamos revisão ortográfica e de pontuação em todo o manuscrito, além de padronizar a escrita para maior correção e fluidez. Também revisamos a normalização conforme ABNT, com atenção especial às citações e referências de legislações, garantindo uniformidade e completude das informações normativas.

No plano da organização textual, reescrevemos o resumo para explicitar objetivo, percurso do ensaio teórico e conclusões centrais, em conformidade com o padrão editorial da revista. Reestruturamos a introdução, incorporando questão norteadora, objetivos, justificativa, recorte teórico e indicação do encaminhamento metodológico, e esclarecemos a referência temporal relativa ao “epistemicídio surdo”, evitando ambiguidade. Por fim, reorganizamos a Seção 1 para reduzir extensão e dispersão, aprofundando os conceitos indispensáveis ao argumento, e reescrevemos a Seção 2 para alinhar título e conteúdo, delimitando com maior precisão a educação bilíngue de surdos (modalidade prevista na LDB) e sua relação com a educação inclusiva.

Comentários da Avaliadora 02. Agradecemos as sugestões e a avaliação quanto à pertinência e atualidade do trabalho. Atendendo à recomendação, ajustamos o título para mencionar explicitamente a Agenda 2030 e a educação bilíngue de surdos. Além disso, harmonizamos a formulação do objetivo entre resumo e introdução, assegurando unidade e coerência na apresentação do escopo do estudo.

No que se refere ao aprofundamento teórico, ampliamos a discussão sobre colonização/silenciamento linguístico na história da comunidade surda brasileira, articulando-a ao horizonte ético da cidadania linguística. Também explicitamos a justificativa para a centralidade conferida à Lei nº 14.191/2021, situando-a em diálogo com a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005. Por fim, definimos com maior clareza o conceito de educação inclusiva adotado no texto e tornamos mais explícita sua relação, e as tensões históricas, com a educação bilíngue de surdos, conectando essa discussão aos princípios de sustentabilidade e equidade presentes nos ODS.

Comentários do Avaliador 03. Agradecemos a leitura e a apreciação do manuscrito, bem como as sugestões de aprimoramento formal. Mantivemos a estrutura e o argumento central do texto e realizamos uma revisão final de ortografia, padronização e coerência interna, incorporando os ajustes indicados no arquivo anexo.

Agradecemos novamente à Equipe Editorial e aos pareceristas pela contribuição ao aprimoramento do artigo. Permanecemos à disposição para eventuais ajustes adicionais durante a etapa editorial.

Cordialmente,

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

Conflito de Interesse

Os autores não têm conflitos de interesse a declarar.

Link para *Preprint*

<https://DOI-BRASIL.short.gy/13ADHJE>

Protocolo e Pré-Registro de Pesquisa

Os autores confirmam que avaliaram os roteiros propostos pela Equator Network e consideram que nenhum deles se mostra relevante para a pesquisa em tela. Também informamos que a pesquisa desenvolvida não foi pré-registrada em repositório institucional independente.

Declaração de Disponibilidade de Dados

O compartilhamento de dados não é aplicável a este artigo, pois nenhum dado novo foi criado ou analisado neste estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 mar. 2025.

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: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 ago. 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm. Acesso em: 25 mar. 2025.

ECHAZÚ, Estanislao. **Glosario de Desarrollo Sostenible**: palabras para cambiar el mundo. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2020. Disponível em: <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/104701>. Acesso em: 13 abr. 2025.

FERNANDES, Sueli. Letramento bilíngue e ensino de português para surdos. In: FERNANDES, Sueli; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. **Português escrito para surdos**: princípios e reflexões para ensino. São Paulo: Parábola, 2024, p. 45-76.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio 23 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 76.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HALL, Stuart. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-RJ, Apicuri, 2016.

HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Inventário Nacional da Diversidade Linguística** – INDL. Brasília: IPHAN, [s.d.]. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/indl>. Acesso em: 30 mar. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 30 abr. 2025.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; LOPES, Maura Corcini. Direito linguístico-educacional para alunos surdos e o “além-acessibilidade”. **Cad. Pesquisa**. São Paulo, v. 54, p. e10710, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410710>. Acesso em: junho 2024.

MATURANA, Humberto R. **Emociones y lenguaje en educación y política**. Santiago de Chile: Centro de Estudios de Desarrollo, 1990.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329402/2017>. Acesso em: 30 abr.2025.

RAMOS, Danielle Cristina Mendes Pereira; MUNIZ, Valéria Campos; BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de. Entrevista com Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione. **Pensares em Revista**, n. 25, p. 7-11, 2022. DOI: 10.12957/pr.2022.68621. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/68621>. Acesso em: 20 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Brasília: Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. DOI: 10.1590/S0101-33002007000300004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 13 abr. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: A afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Lia Abrantes Antunes. **A emergência de um sistema de competidores**: um estudo cognitivo-funcional de processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do PBL2 em surdos universitários. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STROUD, Christopher; HEUGH, Kathleen. *Language rights and linguistic citizenship*. In: FREELAND, Jane; PATRICK, Donna (Orgs.). **Language Rights and Language Survival**. London: Routledge, 2004. p. 191-218.

STROUD, C. et al. TALKING PARTS, TALKING BACK: FLESHING OUT LINGUISTIC CITIZENSHIP. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 1636-1658, set. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Indicadores UNESCO de cultura para el desarrollo: manual metodológico**. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000229609.locale=en>. Acesso em: 13 nov. 2024.

VERONELLI, Gabriela Alejandra; DAITCH, Silvana Leticia. Sobre a colonialidade da linguagem. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 80-100, 2021. DOI: 10.5380/rvx.v16i1.78169. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78169>. Acesso em: 20 set. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO) / ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Deafness and hearing loss**. [S. l.]: WHO, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>. Acesso em: 12 nov. 2020.