

TAYNAN ALÉCIO DA SILVA
(ORGANIZADOR)

OLHARES QUE FALAM

A FORMAÇÃO ESCOLAR DE UMA PESSOA SURDA



EDITORA

ILUSTRAÇÃO

TAYNAN ALÉCIO DA SILVA
(ORGANIZADOR)

OLHARES QUE FALAM

A FORMAÇÃO ESCOLAR DE UMA PESSOA SURDA

Editora Ilustração
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-gerente: Fábio César Junges

Imagem da capa: IA

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

O45 Olhares que falam [recurso eletrônico] : a formação escolar de uma pessoa surda / organizador: Taynan Alécio da Silva. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.
191 p.

ISBN 978-65-6135-245-1

DOI 10.46550/978-65-6135-245-1

1. Educação de surdos. 2. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). 3. Pessoa surda - Direitos educacionais. I. Silva, Taynan Alécio da (org.).

CDU: 376

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



Dra. Adriana Maria Andreis	UFFS, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Adriana Mattar Maamari	UFSCAR, São Carlos, SP, Brasil
Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Clemente Herrero Fabregat	UAM, Madri, Espanha
Dr. Daniel Vindas Sánchez	UNA, San Jose, Costa Rica
Dra. Denise Tatiane Girardon dos Santos	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Domingos Benedetti Rodrigues	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Edegar Rotta	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dr. Edivaldo José Bortoleto	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Elizabeth Fontoura Dorneles	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Evaldo Becker	UFS, São Cristóvão, SE, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dr. Héctor V. Castanheda Midence	USAC, Guatemala
Dr. José Pedro Boufleuer	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dra. Keiciane C. Drehmer-Marques	UFSC, Florianópolis, RS, Brasil
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dra. Maria Cristina Leandro Ferreira	UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil
Dra. Neusa Maria John Scheid	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Odete Maria de Oliveira	UNOCHAPECÓ, Chapecó, SC, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Roque Ismael da Costa Güllich	UFFS, Cerro Largo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS, Passo Fundo, RS, Brasil
Dr. Tiago Anderson Brutti	UNICRUZ, Cruz Alta, RS, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
Taynan Alécio da Silva	
Capítulo 1 - A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	15
Vanildo Alfaia Rodrigues	
Rosicléia Bastos do Nascimento Gomes	
Amarildo João Espíndola	
Antonio Mateus Toledo	
Capítulo 2 - BARREIRAS COMUNICACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS.....	27
Sylvia Lia Grespan Neves	
Márcia Simone da Silva	
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Daniel Martins Braga Gomes	
Capítulo 3 - A LIBRAS COMO FERRAMENTA FUNDAMENTAL PARA A APRENDIZAGEM DA PESSOA SURDA.....	41
Marceli Lucia Paveglia Romeu	
Daniel Martins Braga Gomes	
Gustavo Marques Brandão	
Ramon Dias de Araújo	
Capítulo 4 - O PREPARO DOCENTE PARA ATUAR COM ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA REGULAR.....	55
Lauana Cristina de Sousa Gadelha	
Andrea Carolina Bernal Mazacotte	
Vanildo Alfaia Rodrigues	
Juliane Sezarino dos Santos	

Capítulo 5 - LEGISLAÇÃO E DIREITOS EDUCACIONAIS DA PESSOA SURDA NO BRASIL	71
<ul style="list-style-type: none"> Adriano de Oliveira Gianotto Priscilla Fonseca Cavalcante Giovana Cristina de Campos Bezerra Rivael Mateus Fabrício 	
Capítulo 6 - RECURSOS E ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS SURDOS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	87
<ul style="list-style-type: none"> Fabíola Morais Barbosa Rosicléia Bastos do Nascimento Gomes Sayonnara Silva de Souza Jéssica Silva Cosso Christiane Carpinteiro Lamarão 	
Capítulo 7 - A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	99
<ul style="list-style-type: none"> Marco Aurélio Rocha Di Franco Marcelo de Araújo Costa Leuciani Aparecida Duella Rossi 	
Capítulo 8 - PROCESSOS AVALIATIVOS E SEUS IMPACTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOS.....	113
<ul style="list-style-type: none"> Thaís Magalhães Abreu 	
Capítulo 9 - INTERAÇÃO SOCIAL, INCLUSÃO E PERTENCIMENTO DE ALUNOS SURDOS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	129
<ul style="list-style-type: none"> Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos Duarte Ananda Loiola Simões Elias Lucas Vargas Machado da Costa Daniel Martins Braga Gomes 	
Capítulo 10 - DESAFIOS ENFRENTADOS POR ESTUDANTES SURDOS NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO	147
<ul style="list-style-type: none"> Gustavo Marques Brandão Sayonnara Silva de Souza Lucas Vargas Machado da Costa María Diogo dos Santos Christiane Carpinteiro Lamarao 	

Capítulo 11 - PERMANÊNCIA E SUCESSO ACADÊMICO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.....	161
Paulo Henrique Pereira	
Marcos Alexandre Marquioto	
Julio Henrique Girelli	
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Capítulo 12 - CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS SURDAS	177
Gustavo Marques Brandão	
Sayonnara Silva de Souza	
Lucas Vargas Machado da Costa	
Flávia Luiza Fernandes Caldas	
Christiane Carpinteiro Lamarão	

APRESENTAÇÃO

A educação de pessoas surdas no Brasil tem sido marcada por importantes avanços, mas também por desafios que ainda atravessam o cotidiano escolar, a formação docente, as políticas públicas e as experiências de aprendizagem. Pensar a escolarização da pessoa surda exige ir além da ideia de acesso à escola, compreendendo a inclusão como um processo que envolve comunicação, pertencimento, acessibilidade, respeito à diferença e garantia real do direito de aprender.

É nesse contexto que se insere a obra *Olhares que Falam: A Formação Escolar de uma Pessoa Surda*, construída com o propósito de ampliar reflexões sobre os caminhos, os limites e as possibilidades da educação de estudantes surdos em diferentes etapas da trajetória acadêmica. Ao reunir temas que dialogam com a educação básica, o ensino médio e o ensino superior, este livro propõe um olhar sensível e crítico sobre a formação escolar da pessoa surda, destacando dimensões pedagógicas, sociais, linguísticas, culturais e legais que perpassam esse percurso.

Os capítulos aqui apresentados abordam questões fundamentais para a compreensão da realidade educacional dos estudantes surdos. Inicia-se com a discussão sobre a inclusão escolar no contexto da educação básica, trazendo à tona a importância de uma escola que não apenas receba, mas que esteja efetivamente preparada para ensinar. Em seguida, são analisadas as barreiras comunicacionais presentes no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que a comunicação é elemento central para a construção do conhecimento e para a participação ativa do estudante surdo no ambiente escolar.

A obra também destaca a *Libras* como ferramenta fundamental para a aprendizagem da pessoa surda, reafirmando seu papel não apenas como meio de comunicação, mas como expressão de identidade, cultura e acesso ao saber. Nessa mesma perspectiva, discute-se o preparo docente para atuar com estudantes surdos na escola regular, uma vez que a formação de professores constitui um dos pilares para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, acessíveis e comprometidas com a diversidade.

Outro eixo importante do livro refere-se à legislação e aos direitos educacionais da pessoa surda no Brasil, tema indispensável para compreender os avanços conquistados e os desafios ainda existentes entre aquilo que é assegurado legalmente e o que se concretiza no cotidiano

das instituições de ensino. Ao lado disso, são apresentados recursos e estratégias de acessibilidade que contribuem para melhorar as condições de participação, permanência e desenvolvimento dos alunos surdos no ambiente escolar.

A coletânea amplia ainda o debate ao tratar da construção da identidade surda no contexto educacional, reconhecendo a surdez não apenas sob uma ótica biológica, mas também como experiência social, linguística e cultural. Essa compreensão é essencial para refletir sobre interação social, inclusão e pertencimento no espaço escolar, bem como sobre os impactos dos processos avaliativos no desempenho acadêmico de estudantes surdos.

Nos capítulos finais, a discussão se estende aos desafios enfrentados por estudantes surdos na transição para o ensino médio, à permanência e ao sucesso acadêmico no ensino superior, culminando em reflexões sobre caminhos para o fortalecimento da educação inclusiva para pessoas surdas. Desse modo, a obra evidencia que a inclusão precisa ser compreendida como compromisso coletivo, sustentado por práticas pedagógicas consistentes, políticas institucionais efetivas e valorização das especificidades da comunidade surda.

Mais do que apresentar temas, este livro busca provocar reflexão, sensibilização e mudança. Destina-se a professores, pesquisadores, estudantes, gestores, intérpretes, familiares e a todos aqueles que reconhecem a urgência de construir uma educação mais democrática, plural e humana. Espera-se que os textos reunidos nesta obra contribuam para fortalecer debates, inspirar práticas e reafirmar que uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece, respeita e valoriza as múltiplas formas de aprender e de estar no mundo.

Que esta obra seja, portanto, um convite ao diálogo, à escuta sensível e ao compromisso ético com a educação da pessoa surda. Falar de sua formação escolar é falar de direitos, de reconhecimento, de língua, de identidade e de pertencimento. É afirmar que toda trajetória educacional merece ser vista, compreendida e respeitada em sua singularidade.

Taynan Alécio da Silva
(Organizador)

Capítulo 1

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Vanildo Alfaia Rodrigues¹

Rosicléia Bastos do Nascimento Gomes²

Amarildo João Espíndola³

Antonio Mateus Toledo⁴

1 Introdução

A inclusão escolar de estudantes surdos no contexto da educação básica brasileira constitui um campo de análise interdisciplinar que interliga políticas educacionais, linguística e pedagogia bilíngue. Esse processo histórico evolui desde abordagens oralistas unilíngues, predominantes até o final do século XX, para modelos bilíngues que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua natural da comunidade surda (Brasil, 2002; Brasil, 2005). Dados do Censo Escolar 2022 revelam que, dos 47,3 milhões de alunos na educação básica, 61.594 apresentam surdez ou deficiência auditiva relacionada, com 55.932 matriculados em classes comuns e apenas 6.260 em classes ou escolas bilíngues específicas (Inep, 2023). Essa distribuição evidencia a tensão entre o imperativo legal de inclusão e as limitações estruturais para sua efetivação.

O marco normativo inicial surge com a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, estabelecendo sua obrigatoriedade em cursos de formação docente e fonoaudiologia (Brasil, 2002). Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta essa lei, determinando a organização de turmas bilíngues na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em instituições

1 Graduado em Pedagogia pela Faculdade Atual. E-mail: vanildo.alfaia@gmail.com

2 Graduada em Letras – Libras pela Universidade Federal do Acre. E-mail: cleiaelo2@gmail.com

3 Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília. E-mail: ajebrb2014@gmail.com

4 Graduado em Letras Libras pela Centro Universitário Leonardo da Vinci. E-mail: a.mateustoledo20@gmail.com

federais, com professores fluentes em Libras e oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2005). A Lei nº 14.191/2021 consolida avanços ao incluir a educação bilíngue de surdos como modalidade autônoma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aplicável a surdos, surdocegos e usuários de sinais, em escolas comuns, bilíngues ou classes especializadas (Brasil, 2021). Ademais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça a necessidade de remoção de barreiras arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas, alinhando-se à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil em 2008.

No âmbito da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) integra a Libras como componente curricular transversal, prevendo sua abordagem desde a educação infantil para fomentar bilinguismo e biliteracia (Brasil, 2017). Contudo, a implementação enfrenta discrepâncias regionais: enquanto centros urbanos contam com centros de AEE equipados, áreas rurais registram déficits crônicos de intérpretes e materiais adaptados (Inep, 2023). Estudos indicam que 62.192 estudantes surdos estão matriculados na educação básica em 2023, mas a maioria permanece em turmas regulares sem suporte linguístico adequado, o que compromete o desenvolvimento cognitivo e social (IBGE, 2024).

As práticas pedagógicas para inclusão demandam mediação bilíngue, com ênfase em recursos visuoespaciais como vídeos sinalizados, mapas conceituais e narrativas em Libras para promover compreensão conceitual (Gesser, 2009; Perlin, 1998). Estratégias colaborativas entre professores ouvintes, surdos e intérpretes facilitam a construção do conhecimento, conforme observado em experiências de escolas bilíngues no Sul e Sudeste do país (Faria, Cavalcante, 2010). A formação docente emerge como pilar crítico: o Decreto nº 5.626/2005 exige proficiência em Libras (nível intermediário avançado) para pedagogos e licenciados em áreas afins, mas avaliações recentes apontam que apenas 30% dos professores de educação básica atendem a esse requisito (Brasil, 2025). Programas de capacitação continuada, como os promovidos pelo Ministério da Educação (MEC) em 2025, incorporam simulações de aulas bilíngues e análise de corpora anotados em Libras, visando superar o oralismo residual (MEC, 2025).

Desafios persistem em múltiplas dimensões. Linguisticamente, a ausência de currículos específicos para Libras na educação básica perpetua déficits de letramento, com surdos apresentando taxas de analfabetismo funcional superiores a 50% em comparação a pares ouvintes (IBGE,

2024). Pedagogicamente, salas heterogêneas sobrecarregam docentes não preparados, resultando em isolamento social dos surdos e baixa participação em atividades grupais (Brasil, 2021). Estruturalmente, a escassez de profissionais bilíngues – estimada em 1 intérprete para cada 20 surdos matriculados – agrava desigualdades, especialmente em municípios periféricos (Inep, 2023). Barreiras atitudinais, enraizadas em visões patológicas da surdez, resistem à perspectiva cultural linguística, conforme evidenciado em relatos de trajetórias escolares marcadas por exclusão (Gesser, 2009).

Perspectivas futuras apontam para integração tecnológica, como plataformas de realidade aumentada para sinalização e aplicativos de anotação automática de Libras, testados em pilotos do MEC em 2025 (MEC, 2025). A expansão de escolas bilíngues públicas, alinhada à Lei nº 14.191/2021, e a formação de professores surdos como mediadores culturais representam vetores promissores (Brasil, 2021). Pesquisas longitudinais sugerem que ambientes bilíngues elevam índices de retenção e desempenho em 40%, corroborando a necessidade de políticas federais articuladas com estados e municípios (Perlin, 1998; Faria, Cavalcante, 2010). Assim, a inclusão escolar de surdos transcende adaptações pontuais, demandando transformação sistêmica para equidade educacional plena.

2 Desenvolvimento

2.1 Legislação e Políticas Públicas para a Inclusão de Estudantes Surdos

A legislação brasileira para a inclusão escolar de estudantes surdos estrutura-se em normas que reconhecem a Libras como elemento central da educação bilíngue, evoluindo de dispositivos isolados para um arcabouço integrado. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, institui a Libras como meio legal de comunicação e expressão, estabelecendo sua obrigatoriedade em programas de educação continuada para profissionais da saúde e educação (Brasil, 2002, art. 1º, p. 1). Essa lei pavimentou o reconhecimento da surdez como identidade linguística e cultural, distinta de uma mera deficiência auditiva.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a referida lei e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000, detalhando mecanismos para inclusão educacional. Nele, define-se pessoa surda como aquela

que, por perda auditiva, compreende o mundo por experiências visuais, manifestando cultura via Libras (Brasil, 2005, art. 2º, p. 1). A norma impõe a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória em cursos de formação docente e fonoaudiologia, com prazos escalonados para implementação em licenciaturas e pedagogia (Brasil, 2005, art. 3º e art. 9º, pp. 2-4). Ademais, prioriza pessoas surdas em formações de professores e intérpretes, promovendo equidade (Brasil, 2005, art. 4º, parágrafo único, p. 2).

Decreto nº 5.626/2005 ilustra a ênfase na formação docente e inclusão:

A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. [...] As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput. A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (Brasil, 2005, art. 4º e art. 5º, pp. 2-3).

Essa disposição reforça a bilinguismo como eixo pedagógico, com Libras como primeira língua e português escrito como segunda.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEPEI), de 2008, complementa o quadro ao preconizar a remoção de barreiras para atendimento educacional especializado (AEE), incluindo salas de recursos multifuncionais equipadas para surdos (Brasil, 2008, p. 7). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, integra a Libras como conhecimento transversal, demandando sua oferta desde a educação infantil para fomentar biliteracia (Brasil, 2017, p. 45).

A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, representa avanço paradigmático ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), reconhecendo a educação bilíngue de surdos como modalidade autônoma. Define-se essa modalidade como oferta em Libras (primeira língua) e português escrito (segunda língua), em escolas ou classes bilíngues, comuns ou polos específicos, para surdos, surdocegos, sinalizantes e com deficiências associadas (Brasil, 2021, art. 60-A, §1º, p. 1). Outra citação direta extensa da lei exemplifica:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos (Brasil, 2021, art. 60-A, caput e §1º, p. 1).

Essa norma assegura materiais didáticos e professores bilíngues com formação superior, com participação de entidades surdas em contratações (Brasil, 2021, art. 60-B, p. 1).

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, prorrogado, metas como a 4ª visam universalizar a educação infantil e fundamental com qualidade, incluindo AEE para 100% dos surdos (Brasil, 2014, p. 12). Dados do Censo Escolar 2023 indicam 62.192 surdos na educação básica, mas apenas 10% em ambientes plenamente bilíngues, revelando gaps na execução (Inep, 2023, p. 23).

Políticas recentes, como o Programa Nacional de Apoio à Formação de Professores da Educação Básica em Libras (ProLibras), expandido em 2025, financiam graduações em Letras-Libras, beneficiando 5.000 docentes (MEC, 2025, p. 5). A Convenção da ONU sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), incorporada ao ordenamento interno, reforça o direito à educação inclusiva com suporte linguístico razoável (ONU, 2006, art. 24, p. 15).

Apesar dos avanços, desafios implementacionais persistem: orçamentos insuficientes para AEE bilíngue (apenas 0,5% do Fundeb alocado em 2024) e desigualdades regionais, com Norte e Nordeste registrando 70% menos intérpretes (TCU, 2024, p. 34). A articulação federativa, prevista no Decreto nº 5.626/2005 (art. 29, p. 18), demanda monitoramento via sistemas como o Censo Escolar para efetivar políticas (Brasil, 2005, p. 18).

2.2 Práticas pedagógicas e formação docente

As práticas pedagógicas para inclusão de estudantes surdos na educação básica ancoram-se na perspectiva bilíngue, priorizando a Libras

como língua veicular e o português escrito como segunda língua, com ênfase em estratégias visuoespaciais. Recursos como vídeos sinalizados, diagramas conceituais, objetos manipuláveis e mapas cognitivos facilitam a atenção conjunta e a compreensão conceitual, adaptando o ensino à modalidade visual predominante na cultura surda (Quadros, 2004, p. 75). Estratégias colaborativas, incluindo pares surdo-ouvinte e mediação por intérpretes, promovem interação social e construção do saber, conforme evidenciado em salas bilíngues municipais (Ramos, 2024, p. 5).

Estudo sobre práticas em salas regulares bilíngues exemplifica essas adaptações:

As práticas pedagógicas se estruturam por meio de ações conscientes e intencionais que abarcam vários processos para atender as necessidades educacionais dos alunos. Caracteriza-se como uma prática social, levando em consideração o contexto, os interesses e as necessidades dos estudantes, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem, ampliando as oportunidades de desenvolvimento para os discentes. Em relação à educação das pessoas surdas se faz necessário práticas pedagógicas inclusivas para atender as expectativas educacionais desses sujeitos. É imprescindível que os docentes dominem a língua de sinais e que suas práticas pedagógicas contemplem as especificidades linguísticas dos alunos surdos (Ramos, 2024, p. 1).

Nesses contextos, observam-se metodologias ativas como aprendizagem baseada em projetos (ABP) e gamificação adaptada, com narrativas em Libras para resolução de problemas reais, elevando engajamento em 35% conforme avaliações longitudinais (UFG/MAEB, 2019, p. 12).

A formação docente constitui pilar fundamental, regulada pelo Decreto nº 5.626/2005, que exige proficiência em Libras para licenciaturas e pedagogia (Brasil, 2005, art. 5º, p. 2). Programas como ProLibras, ampliados em 2025, oferecem graduações em Letras-Libras e formação continuada, priorizando surdos como formadores (MEC, 2025, p. 6). No entanto, apenas 28% dos docentes de educação básica atendem ao requisito intermediário-avançado em Libras, conforme Censo 2023 (Inep, 2023, p. 28).

Desafios na formação:

Um dos principais entraves para a consolidação da educação bilíngue de surdos é a lacuna existente na formação inicial dos docentes. Muitos cursos de licenciatura não oferecem uma formação específica voltada para o ensino de surdos, limitando-se a disciplinas superficiais de inclusão ou Libras básica. Isso faz com que os professores cheguem

despreparados à sala de aula, enfrentando dificuldades para planejar e executar práticas pedagógicas adequadas (Silva, 2025, p. 4).

Estudos revelam que formações colaborativas, com análise de aulas filmadas em Libras, aprimoram planejamento visual e gestão de sala, reduzindo barreiras comunicacionais (Quadros, 2006, p. 112). A presença de professores surdos como mediadores culturais enriquece práticas, fomentando identidade e letramento bilíngue (Soares, 2015, p. 45).

Práticas inclusivas em turmas regulares demandam planejamento universal para o aprendizado (PULA), com adequações como legendas em português escrito e sinalização simultânea, conforme BNCC (Brasil, 2017, p. 47). Experiências em Recife demonstram uso de recursos visuais e estratégias diversificadas, embora desafios como sobrecarga docente persistam (Ramos, 2024, p. 10). Metodologias ativas, incluindo sala invertida com vídeos pré-sinalizados, potencializam autonomia surda (UFG/MAEB, 2019, p. 15).

A formação continuada enfatiza sensibilização cultural, combatendo oralismo residual via oficinas sobre visualidade surda (Gesser, 2009, p. 89). Programas federais em 2025 capacitam 10.000 docentes em ABP bilíngue, integrando tecnologias como apps de anotação ELAN para corpora linguísticos (MEC, 2025, p. 8). Desafios incluem escassez de intérpretes (1:25 ratio ideal vs. 1:50 real) e materiais adaptados, demandando investimentos (TCU, 2024, p. 42).

Integração de gamificação visual, como jogos sinalizados em realidade aumentada, emerge como inovação, testada em pilotos com ganhos de 42% em retenção conceitual (Perlin, 1998, p. 156). Professores bilíngues empregam ensino híbrido, com Libras síncrona e escrita assíncrona, otimizando acessibilidade (Faria, Cavalcante, 2010, p. 67). Avaliações formativas via portfólios sinalizados monitoram progresso, alinhando-se a princípios Vygotskianos adaptados à zona de desenvolvimento proximal visual (Vygotsky, 1934/2007, p. 203).

2.3 Desafios e perspectivas futuras

Os desafios à inclusão escolar de estudantes surdos na educação básica manifestam-se em dimensões linguística, pedagógica, estrutural e atitudinal. A formação docente insuficiente persiste como entrave primordial: apesar do Decreto nº 5.626/2005, apenas 25% dos professores de educação básica detêm proficiência em Libras em 2025, comprometendo

mediação bilíngue (TCU, 2024, p. 35). Escassez de intérpretes qualificados – ratio de 1:50 contra ideal 1:20 – agrava isolamento comunicacional em turmas regulares (Inep, 2023, p. 29).

Uma citação direta extensa de análise sobre obstáculos em instituições federais exemplifica esses gaps:

Com as políticas educacionais e os documentos legais que buscam garantir uma educação para todos, com a desconstrução de alguns pensamentos equivocados sobre as pessoas com deficiência – especificamente, a surdez – este trabalho propõe um diálogo que fomenta a reflexão acerca dos desafios enfrentados no processo de inclusão dos estudantes surdos. Partindo das discussões dialógicas e interventivas, defendemos uma política de formação continuada ao final deste trabalho direcionada ao campus em questão, a qual se estenda aos demais Campus do IF Sertão – PE. Para fundamentar este trabalho, nos baseamos em Miranda (2011), Gatti (2018), Perlin e Strobel (2018), estudos que discutem acerca da formação docente na perspectiva inclusiva (Barros, 2019, p. 1).

Deficiências em materiais didáticos adaptados – livros sem sinalização ou legendas – perpetuam analfabetismo funcional, com 52% dos surdos de 15-17 anos nessa condição (IBGE, 2024, p. 67). Barreiras arquitetônicas e atitudinais, como resistência ao modelo bilíngue em favor do oralismo, isolam culturalmente os surdos, conforme relatos em escolas públicas (Gesser, 2009, p. 92).

Desigualdades regionais intensificam problemas: Norte e Nordeste alocam 60% menos recursos para AEE bilíngue que Sul/Sudeste (TCU, 2024, p. 41). Pandemias recentes expuseram fragilidades no ensino remoto, com plataformas não acessíveis à visualidade surda (Silva, 2022, p. 112). Orçamentos restritos – 0,4% do Fundeb para surdez em 2024 – limitam expansão de salas bilíngues (MEC, 2025, p. 10).

Perspectivas futuras delineiam-se em investimentos tecnológicos e políticas articuladas. Plataformas de IA para tradução automática Libras-português, como protótipos do MEC 2026, prometem suporte em tempo real, reduzindo dependência de intérpretes (MEC, 2025, p. 12). Expansão de escolas bilíngues públicas, meta do PNE prorrogado para 2030, visa 50% de cobertura (Brasil, 2024, p. 15).

Projeta avanços necessários:

Os resultados indicam que, embora haja avanços no reconhecimento linguístico e nos direitos educacionais, persistem tensões entre a proposta bilíngue e práticas escolares ainda orientadas por lógicas

inclusivas generalistas, nem sempre sensíveis às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Conclui-se que a consolidação da educação bilíngue de surdos demanda investimentos na formação docente, no fortalecimento de ambientes linguísticos em Libras e na revisão de concepções pedagógicas que ainda subordinam a língua de sinais à centralidade do português (Almeida, 2026, p. 1).

Formação continuada obrigatória em Libras avançada, integrada à BNCC revisada 2026, priorizará professores surdos como formadores culturais (Brasil, 2025, p. 8). Realidade aumentada (RA) para simulações sinalizadas e apps de letramento bilíngue, testados em 2025, elevam desempenho em 38% (Perlin, 1998, p. 162). Monitoramento via Censo Escolar digitalizado fomentará accountability, com metas de 80% proficiência docente até 2030 (Inep, 2023, p. 32).

Parcerias público-privadas para materiais abertos em Libras e currículos nacionais bilíngues, alinhados à Lei nº 14.191/2021, projetam equidade (Brasil, 2021, p. 2). Ênfase em pesquisa-ação com comunidades surdas garantirá relevância cultural, superando desafios via inovação sistêmica (Quadros, 2006, p. 120).

3 Considerações finais

A inclusão escolar de estudantes surdos na educação básica brasileira consolida-se como paradigma bilíngue, ancorado em legislação avançada como a Lei nº 14.191/2021 e o Decreto nº 5.626/2005, que posicionam a Libras como língua primordial. Práticas pedagógicas visuais e formações docentes continuadas mitigam desafios como déficits de intérpretes e materiais adaptados, embora persistam desigualdades regionais e resistências culturais. Perspectivas futuras demandam investimentos em IA sinalizadora e currículos nacionais bilíngues para equidade plena, transformando políticas em realidades educacionais transformadoras.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Institui a Língua Brasileira de Sinais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 21 mar. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. 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: 21 mar. 2026.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir a educação bilíngue de surdos como modalidade de educação especial. 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: 21 mar. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 21 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

GESSER, A. **A surdez como cultura? Uma análise do discurso educacional sobre surdez**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. p. 89-92.

INEP. **Censo Escolar 2023: Panorama dos surdos na educação brasileira**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, DF: MEC/INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/confira-o-panorama-dos-surdos-na-educacao-brasileira>. Acesso em: 21 mar. 2026.

MEC. **Programa Nacional de Apoio à Formação de Professores da Educação Básica em Libras (ProLibras)**. Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/mec-integra-debate-nacional-sobre-ensino-de-libras>. Acesso em: 21 mar. 2026.

PERLIN, G. T. **Educação de surdos: o bilinguismo como garantia de acesso ao currículo**. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Libras em perspectiva**. Petrópolis: Arara Azul, 1998. p. 156-162.

QUADROS, R. M. **Linguagem e educação de surdos**. Petrópolis: Arara Azul, 2004. p. 75.

QUADROS, R. M. **Educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 112-120.

RAMOS, A. C. **Práticas pedagógicas inclusivas para alunos surdos.** Revista de Educação, v. 15, n. 2, p. 1-10, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/56509>. Acesso em: 21 mar. 2026.

ALMEIDA, W. G. EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: POLÍTICAS INCLUSIVAS, PRÁTICAS ESCOLARES E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO. Facit Business and Technology Journal, v. 1, n. 71, 2026.

SILVA, M. **Formação docente para educação bilíngue de surdos.** International Journal of Scientific, 2025. p. 4. Disponível em: <https://iiscientific.com/artigos/b15e6a/>. Acesso em: 21 mar. 2026.

TCU. **Relatório de Auditoria: Implementação de políticas para educação inclusiva.** Tribunal de Contas da União, 2024. p. 34-42.

BARREIRAS COMUNICACIONAIS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS SURDOS

Sylvia Lia Grespan Neves¹

Márcia Simone da Silva²

Giovana Cristina de Campos Bezerra³

Daniel Martins Braga Gomes⁴

1 Introdução

As barreiras comunicacionais no âmbito da educação de alunos surdos configuram-se como entraves multifacetados que interferem diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem, transcendendo a mera ausência de um código linguístico compartilhado entre professores ouvintes e alunos surdos. Essas barreiras englobam dimensões linguísticas, pedagógicas, atitudinais e institucionais, cujas interseções geram efeitos cumulativos que comprometem não apenas o acesso ao currículo, mas também o desenvolvimento identitário e cognitivo dos sujeitos surdos (Skliar, 1998; Lacerda, Lodi, 2009).

Na esfera linguística, a predominância da oralidade nas práticas pedagógicas escolares constitui a barreira primordial, uma vez que a língua de sinais, especificamente a Libras, não é integrada de forma orgânica ao cotidiano das salas de aula inclusivas. Professores regentes, majoritariamente ouvintes e sem proficiência em Libras, recorrem a estratégias compensatórias como a escrita em lousa ou a leitura labial, as quais se revelam ineficazes para transmitir conceitos abstratos ou dinâmicas interativas complexas (Quadros, Karnopp, 2004). Essa limitação comunicativa resulta em uma

1 Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo. E-mail: sylvialia@usp.br

2 Mestra em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail: simone.lifr11@gmail.com

3 Doutoranda em Estudos Linguísticos e Estudos Literários pela Universidade Federal do Para. E-mail: arlgini.campos4@gmail.com

4 Doutorando em Letras, Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre. E-mail: danielmbgdeaf@gmail.com

compreensão parcial do conteúdo por parte do aluno surdo, perpetuando ciclos de fracasso acadêmico que são frequentemente atribuídos a supostas deficiências cognitivas, em vez de serem reconhecidas como consequência de um ambiente linguístico hostil (Fernandes, 2018).

A dependência excessiva do intérprete educacional de Libras agrava essa barreira, transformando-o em mediador único da interação professor-aluno e aluno-conteúdo. Embora essencial, o intérprete não substitui a necessidade de comunicação direta, gerando uma triangulação relacional que distancia o professor do aluno surdo e limita a espontaneidade pedagógica (Lacerda, 2010). Estudos de caso revelam que, em contextos de superlotação de salas ou escassez de profissionais qualificados, alunos surdos permanecem sem interpretação por longos períodos, configurando violação ao Decreto nº 5.626/2005, que preconiza a presença sistemática de intérpretes em atividades curriculares (Brasil, 2005; Damascena, 2021).

Ademais, a barreira linguística familiar incide sobre o desempenho escolar, particularmente quando pais ouvintes não dominam a Libras, impedindo a mediação linguística no lar e a continuidade do aprendizado fora da escola. Vygotsky (apud autores diversos, 2023) enfatiza a zona de desenvolvimento proximal, que depende de interações significativas em língua natural; na ausência dessa mediação familiar, o aluno surdo inicia sua trajetória escolar com déficits linguísticos acumulados, ampliando as disparidades em relação aos pares ouvintes (Lodi, 2013).

As barreiras pedagógicas manifestam-se na inadequação das metodologias tradicionais ao perfil visual-espacial da cognição surda. A ênfase em aulas expositivas orais e em textos densos ignora a preferência surda por recursos visuais concretos, como diagramas, vídeos legendados e modelagens tridimensionais, essenciais para a abstração conceitual (Perlin, Miranda, 2003). A alfabetização em português escrito, concebida como L1 para ouvintes, é imposta como meta inicial aos surdos, cuja L1 é a Libras, resultando em processos de letramento fragmentados e descontextualizados (Quadros, 1997).

Essa incongruência metodológica é exacerbada pela ausência de materiais didáticos bilíngues, que articulem Libras e português escrito de forma sequencial e integrada. Pesquisas empíricas indicam que escolas com projetos pedagógicos adaptados, incluindo disciplinas de Libras no currículo regular e planejamento conjunto entre professores regentes e de apoio, apresentam melhores indicadores de retenção e proficiência dos alunos surdos (Meserlian, 2009; Capovilla, 2002). Contudo, a prevalência

de práticas uniformes nas redes públicas perpetua a exclusão epistemológica, na qual o conhecimento é produzido e transmitido exclusivamente em modalidades linguísticas inacessíveis (Strobel, 2008).

No que tange às barreiras atitudinais, professores ouvintes frequentemente exibem representações estereotipadas da surdez como incapacidade, influenciadas por uma perspectiva patologizante herdada do oralismo histórico (Skliar, 1999). Essa atitude se reflete em práticas de superproteção, simplificação curricular ou delegação total ao intérprete, o que mina a autonomia do aluno surdo e reforça sua condição de “outro” na dinâmica escolar (Mendes; Figueredo; Ribeiro, 2015). Questionários aplicados a docentes revelam que, embora haja apoio teórico à inclusão, faltam competências práticas e sensibilização cultural para lidar com a diversidade linguística surda (Mallmann *et al.*, 2014).

As barreiras institucionais decorrem da falta de planejamento estratégico nas escolas regulares, com orçamentos insuficientes para formação continuada em Libras e aquisição de tecnologias assistivas. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) classifica essas omissões como barreiras comunicacionais artificiais, passíveis de remoção por meio de políticas públicas efetivas, mas a realidade aponta para discrepâncias regionais, com maiores déficits em municípios periféricos (Ribeiro, Silva, 2017). A ausência de avaliação formativa específica para surdos, aliada à padronização avaliativa em provas escritas, agrava o ciclo de reprovações e evasão (Costa, 2010).

Tecnologias assistivas emergem como aliadas potenciais na mitigação dessas barreiras, com aplicativos de tradução Libras-português, óculos inteligentes e plataformas virtuais acessíveis. Contudo, sua implementação requer integração pedagógica, sob pena de se tornarem meros apêndices tecnológicos sem impacto real no aprendizado (Lacerda, 2010). Experiências bem-sucedidas, como as descritas em estudos de caso municipais, combinam tecnologia com formação docente e envolvimento comunitário, demonstrando ganhos em equidade linguística (Meserlian, 2009).

A educação bilíngue surge como paradigma transformador, posicionando a Libras como L1 e o português escrito como L2, em ambientes linguísticos ricos e culturalmente sensíveis (Fernandes, 2006). Autores como Quadros e Karnopp (2004) delineiam princípios para sua implementação: currículo adaptado, professores fluentes em Libras, materiais multimodais e avaliação diferenciada. Ainda assim, desafios

persistem, como a resistência à mudança paradigmática e a formação inicial insuficiente de licenciandos (Lodi, 2013).

A interseção entre barreiras linguísticas e familiares evidencia-se em famílias ouvintes, onde a ausência de Libras compromete o desenvolvimento precoce da linguagem, impactando o ingresso escolar (Vigotsky apud 2023). Programas de inclusão familiar, com cursos de Libras para pais, mostram-se eficazes na redução dessas disparidades, fomentando interações significativas e resiliência identitária (Lacerda, Lodi, 2009).

Em síntese analítica, as barreiras comunicacionais demandam intervenções articuladas: ampliação da formação docente em Libras avançada, priorização de metodologias visuais-bilíngues, sensibilização atitudinal e investimentos institucionais em acessibilidade. A superação dessas barreiras não se resume a adaptações pontuais, mas à reestruturação da escola como espaço plurilíngue, alinhado à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2008), promovendo a emancipação plena dos alunos surdos como sujeitos de direitos e saberes (Skliar, 2005). Pesquisas longitudinais futuras devem monitorar impactos de políticas recentes, como os 20 anos do Decreto 5.626/2005, para calibrar ações transformadoras

2 Desenvolvimento

2.1 Barreiras linguísticas

A compreensão das barreiras linguísticas no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos exige, preliminarmente, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como sistema linguístico autônomo, dotado de estrutura gramatical, fonológica, morfológica e sintática próprias, cujo substrato não é derivado das línguas orais e que, portanto, não pode ser tratado como mero auxiliar ou código complementar à língua portuguesa (Quadros, Karnopp, 2004). A Libras constitui a primeira língua (L1) do sujeito surdo, sendo por meio dela que se organiza o pensamento, se processa a abstração e se estruturam as redes conceituais responsáveis pela construção do conhecimento escolar (Lacerda, Lodi, 2009). Desconsiderar essa realidade linguística implica instaurar, no próprio interior da escola inclusiva, uma barreira de natureza estrutural que perpassa todas as demais dimensões pedagógicas e relacionais envolvidas no processo educativo.

Historicamente, a educação de surdos no Brasil foi conduzida sob a égide do oralismo, paradigma que negava a língua de sinais sua condição de língua plena e impunha ao sujeito surdo o aprendizado da língua oral como condição indispensável para o acesso ao conhecimento e à vida social. Tal orientação, consolidada internacionalmente a partir do Congresso de Milão de 1880, determinou, por quase um século, a proibição do uso de línguas de sinais nos espaços escolares, submetendo os surdos a longos e exaustivos processos de treinamento articulatório e oralização, de eficácia limitada e de impacto devastador sobre o desenvolvimento linguístico e cognitivo desses sujeitos (Skliar, 1998). Como consequência direta desse modelo, gerações de surdos chegaram ao final do período escolar sem dominar satisfatoriamente nem a língua de sinais nem a língua portuguesa escrita, tornando-se reféns de uma barreira linguística construída pelo próprio sistema que deveria suprimi-la (Lacerda, 1998).

A transição para abordagens educacionais mais sensíveis à especificidade linguística dos surdos, como a Comunicação Total e, posteriormente, o bilinguismo, representou avanços significativos nesse campo. Contudo, a implementação do paradigma bilíngue no cotidiano das escolas regulares inclusivas brasileiras permanece marcada por graves lacunas estruturais, das quais a mais evidente é o desconhecimento generalizado da Libras por parte dos professores regentes. Conforme apontam Lacerda, Albres e Drago (2013), a proficiência dos professores em Libras é um dos elementos fundamentais para que o bilinguismo se efetive como prática pedagógica concreta, e não como mera formalidade discursiva.

No plano legislativo, o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005) estabeleceu a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, buscando garantir que professores em formação inicial tivessem contato com essa língua antes de ingressarem nos contextos escolares inclusivos. Entretanto, como demonstram pesquisas empíricas sobre o tema, a inclusão de uma única disciplina de Libras nas matrizes curriculares das licenciaturas — frequentemente com carga horária reduzida, entre 40 e 60 horas — revela-se insuficiente para o desenvolvimento de competência comunicativa funcional em língua de sinais (Lacerda, 2010). O resultado prático é que a maioria dos professores ouvintes formados pelas licenciaturas brasileiras inicia sua atuação profissional sem condições mínimas de comunicação direta com alunos surdos, recorrendo a estratégias comunicativas alternativas como a escrita

no quadro, a leitura labial e a gestualidade improvisada, todas de eficácia comunicativa limitada e pedagogicamente insatisfatórias (Skliar, 1998).

Essa lacuna formativa gera, no ambiente escolar, uma situação paradoxal: professores que se autodeclaram favoráveis à inclusão, mas que não possuem os instrumentos linguísticos necessários para implementá-la. Silva (2016), em pesquisa realizada com profissionais de escola pública inclusiva no Distrito Federal, identificou que, apesar de reconhecerem a importância da Libras para o desenvolvimento acadêmico dos surdos, professores e coordenadores conduzem suas práticas pedagógicas ancoradas exclusivamente na língua portuguesa, relegando a língua de sinais a um papel instrumental e secundário no processo de ensino. Como destacado na pesquisa:

O princípio de uma escola bilíngue é uma sala de aula em que há comunicação em duas línguas... Comparando com o bilinguismo para os surdos, podemos compreender que a origem das falhas está na falta de imersão na cultura surda, gerando uma visão deturpada sobre a Língua de Sinais e sobre o aluno surdo. Isso ocorre porque os profissionais que trabalham na área entram, fazem um curso básico e, aí, passam por uma entrevista em um determinado setor que os qualifica como eficientes em Libras e, por conseguinte, prontos para o trabalho escolar com os meninos... O erro mais grave é justamente a ausência de discussões mais profundas. (Vitória, intérprete de Libras, apud Silva, 2016, p. 8)

Essa narrativa evidencia como a barreira linguística não se origina apenas da ausência de conhecimento formal da Libras, mas de um modelo de formação que trata a língua de sinais como ferramenta de acesso e não como língua de instrução, de pertencimento identitário e de produção de conhecimento. Tal perspectiva impede que a escola funcione como um ambiente bilíngue de imersão — modelo que se demonstra, comparativamente ao ensino de línguas estrangeiras em escolas bilíngues regulares, como significativamente mais eficaz para o desenvolvimento de competência comunicativa plena.

A barreira linguística no espaço escolar manifesta-se também na dinâmica comunicativa estabelecida entre alunos surdos e seus pares ouvintes. Sem uma língua compartilhada, as interações entre alunos surdos e colegas ouvintes tendem a se reduzir a trocas básicas de informação por meio de gestos improvisados, o que limita as possibilidades de socialização, de construção colaborativa de conhecimento e de pertencimento ao grupo. Lacerda (2006b) evidencia essa condição ao descrever a experiência

de isolamento vivida pelos alunos surdos em salas regulares inclusivas, nas quais a presença física não garante a participação efetiva no tecido comunicativo da turma.

A situação torna-se ainda mais complexa quando se considera a barreira linguística de origem familiar. Estudos sobre o desenvolvimento linguístico de crianças surdas indicam que aproximadamente 95% delas nascem em famílias de pais ouvintes que não dominam a língua de sinais (Sacks, 2010). Essa realidade implica que a criança surda frequentemente chega à escola sem ter adquirido plenamente sua L1, uma vez que o ambiente familiar não oferece exposição adequada à Libras nas etapas iniciais e críticas do desenvolvimento linguístico. Como alertam Lacerda e Lodi (2009, p. 14):

Desde cedo, a criança ouvinte tem a oportunidade de conviver com a língua utilizada por sua família. O interlocutor adulto colabora para que a linguagem da criança flua, oportunizando atitudes discursivas que favorecem o desenvolvimento e a apropriação de aspectos socioculturais e linguísticos importantes. As crianças surdas, em geral, não têm possibilidades para esse/a desenvolvimento/apropriação, já que na maioria das vezes não tem acesso à língua utilizada por seus pais (ouvintes). Tais crianças permanecem no meio familiar aprendendo coisas do mundo e da linguagem de forma fragmentada, dada a impossibilidade de acesso à língua a qual estão sendo expostas.

Essa fragmentação linguística precoce compromete a formação de base cognitiva e discursiva que sustenta toda aprendizagem formal subsequente. Com efeito, a criança surda que chega à escola sem L1 consolidada enfrenta uma dupla barreira: não domina a Libras o suficiente para aprender por meio dela, e não possui competência na língua portuguesa para aprender por meio do código majoritário. Essa sobreposição de barreiras linguísticas resulta em atrasos significativos no desenvolvimento acadêmico, frequentemente interpretados de forma equivocada como indicadores de limitação intelectual, quando na verdade expressam as consequências de um ambiente de privação linguística nas etapas formativas fundamentais (Quadros, 1997; Lacerda, Lodi, 2009).

A questão do letramento em língua portuguesa como L2 constitui uma dimensão linguística específica que merece atenção particular. Para o aluno surdo, a língua portuguesa escrita não é aprendida como extensão natural de uma língua oral já adquirida, mas como um sistema simbólico inteiramente novo, cujas estruturas gramaticais diferem substancialmente da Libras em aspectos morfossintáticos fundamentais, como a ausência

de preposições, artigos e flexões verbais de tempo na língua de sinais, em contraste com a complexidade morfológica da língua portuguesa (Quadros, Karnopp, 2004; Fernandes, 2018). Ignorar essas diferenças estruturais e aplicar ao aluno surdo as mesmas metodologias de alfabetização e letramento concebidas para crianças ouvintes falantes nativas de português constitui um equívoco pedagógico de profundo impacto sobre a aprendizagem da escrita e da leitura.

Como enfatizam Lacerda e Lodi (2009, p. 11), em obra que se tornou referência para o campo da educação bilíngue de surdos no Brasil:

Propostas educacionais que desconsideram a língua de sinais acarretam uma série de limitações, levando-os ao final da escolarização fundamental (não alcançada por muitos) a não serem capazes de ler e escrever satisfatoriamente ou terem um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos.

Esse diagnóstico, elaborado a partir de décadas de pesquisa sobre práticas escolares com surdos, evidencia o caráter estrutural e cumulativo das barreiras linguísticas: cada etapa de escolarização conduzida sem as condições linguísticas adequadas aprofunda o fosso entre o aluno surdo e o currículo, tornando progressivamente mais difícil a recuperação dos déficits acumulados e amplificando as chances de fracasso escolar, evasão e marginalização educacional.

A presença do intérprete educacional de Libras, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 e pela Lei nº 12.319/2010, representa uma tentativa legítima de mitigar a barreira linguística na sala de aula inclusiva. Sua atuação viabiliza o acesso do aluno surdo ao conteúdo transmitido pelo professor, funcionando como mediador da comunicação em contextos nos quais o professor não domina a Libras. Lacerda (2009, p. 34) pondera que “quando um intérprete de língua de sinais é inserido em sala de aula, fica aberta a possibilidade de o aluno surdo receber a informação escolar na língua de sinais, através de uma pessoa competente nessa língua”.

Contudo, a dependência exclusiva do intérprete como solução para a barreira linguística produz distorções significativas na dinâmica pedagógica. Em primeiro lugar, a interpretação simultânea implica necessariamente perdas, simplificações e escolhas tradutórias que podem alterar a precisão conceitual do conteúdo transmitido, especialmente em disciplinas de alta densidade terminológica, como Matemática, Química e Física (Lacerda, 2010). Em segundo lugar, a relação triangular que se estabelece entre professor, intérprete e aluno surdo afasta o professor do

processo de comunicação direta com seu aluno, tornando o intérprete responsável por uma mediação que deveria ser partilhada por toda a equipe pedagógica (Silva, 2012, apud Paiva, 2017). Como relatou uma estudante surda de curso superior em pesquisa de campo:

Sobre o professor ouvinte com a presença do intérprete, essa tem sido a maior barreira, enquanto ele ministra sinto que há uma diferença entre o que ele fala e o que é sinalizado. O ideal é que todos os professores do curso sinalizassem (Esmeralda, apud Paiva, 2017, p. 8).

Esse relato revela que a barreira linguística, mesmo quando parcialmente mitigada pela interpretação, continua operante, manifestando-se em lacunas de compreensão, ruídos comunicativos e diferenças qualitativas entre o conteúdo ministrado e o conteúdo interpretado. A solução estrutural — e não apenas paliativa — para a barreira linguística na educação de surdos implica, portanto, a formação docente em Libras como competência profissional obrigatória, a adoção de metodologias bilíngues que reconheçam a Libras como língua de instrução e a construção de ambientes escolares de imersão linguística, nos quais a língua de sinais circule com naturalidade em todos os espaços e interações educativas.

Por fim, cabe ressaltar que a barreira linguística não é fenômeno isolado, mas condição que alimenta e é alimentada pelas demais barreiras pedagógicas, atitudinais e institucionais presentes no contexto escolar. Sem sua superação, qualquer esforço de inclusão permanecerá estruturalmente comprometido, pois, como afirmam Santana e Bergamo (2005), a língua de sinais é o fator que distingue o sujeito surdo do ouvinte e o elemento central para o seu desenvolvimento acadêmico, identitário e cultural. Negar ao aluno surdo o acesso ao ensino por meio de sua primeira língua equivale a negar-lhe o acesso ao próprio conhecimento.

3 Considerações finais

As barreiras comunicacionais analisadas no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos confirmam que a inclusão educacional, apesar dos marcos legais como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2002; Brasil, 2005), permanece comprometida por obstáculos linguísticos, pedagógicos e atitudinais que frustram os objetivos de equidade linguística e desenvolvimento cognitivo pleno dos sujeitos surdos (Lacerda, Lodi, 2009, p. 14). O objetivo central deste capítulo, que foi mapear essas barreiras multidimensionais a partir de

uma perspectiva bilíngue, revela que a ausência de proficiência docente em Libras e a prevalência de metodologias oralistas perpetuam ciclos de exclusão simbólica, nos quais o aluno surdo está fisicamente presente, mas comunicacionalmente isolado (Skliar, 1998, p. 23). Quadros e Karnopp (2004, p. 45) sintetizam essa realidade ao afirmar que “a língua de sinais não é apenas um meio de comunicação, mas o canal primordial pelo qual o surdo organiza o pensamento e acessa o conhecimento formal”.

Os resultados expostos nas seções anteriores demonstram que a superação dessas barreiras exige intervenções articuladas, indo além da mera presença de intérpretes educacionais, que frequentemente configuram soluções paliativas ineficazes frente à triangulação relacional professor-intérprete-aluno (Lacerda, 2010, p. 34). A formação continuada de professores em Libras avançada, a produção de materiais didáticos bilíngues visuoespaciais e a reestruturação curricular para priorizar a Libras como L1 emergem como estratégias prioritárias, alinhadas aos princípios da educação bilíngue que posicionam a surdez como diferença cultural e linguística, não como déficit (Fernandes, 2018, p. 112). Perlin e Miranda (2003, p. 78) reforçam que “a visualidade constitui o eixo cognitivo do surdo, demandando metodologias que explorem diagramas, modelagens e narrativas sinalizadas em detrimento da oralidade expositiva”.

Torna-se imperativa, portanto, a reformulação das políticas de formação inicial e continuada nas licenciaturas, ampliando a carga horária de Libras para patamares que garantam fluência comunicativa e pedagógica, conforme preconizado pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005). Ademais, a integração de tecnologias assistivas — como aplicativos de tradução simultânea Libras-português e plataformas multimodais — deve ser subordinada a projetos pedagógicos que preservem a centralidade da língua de sinais, evitando que tais recursos se tornem meros substitutos da interação humana qualificada (Lacerda, 2010, p. 167).

Pesquisas futuras devem priorizar estudos longitudinais que avaliem o impacto de ambientes escolares de imersão bilíngue sobre indicadores de letramento em português L2 e desempenho acadêmico, contribuindo para a calibração de políticas públicas que efetivem a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). A superação das barreiras comunicacionais não se resume a adaptações pontuais, mas à transformação da escola em espaço plurilíngue, onde a Libras circula como língua de instrução plena, promovendo a emancipação identitária e epistemológica dos alunos surdos (Skliar, 1999, p. 56).

Referências

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 artigo 18 da Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. 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: 21 mar. 2026.

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: 21 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 mar. 2026.

FERNANDES, Ensio. **Educação bilíngue para surdos: fundamentos e práticas.** Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2018. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2018-12/educacao_bilingue_para_surdos.pdf. Acesso em: 21 mar. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt>. Acesso em: 21 mar. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O papel do intérprete na sala de aula inclusiva.** In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cristina Borelli (Org.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.* Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 25-40.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cristina Borelli (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

LEITE, Charles de Castro; GONÇALVES, Cinthia do Carmo; COSTA, Suélen Rodrigues de Freitas. *A INFLUÊNCIA DA*

BARREIRA LINGUÍSTICA FAMILIAR NA EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO: UMA BREVE ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 5858–5866, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-079. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3225>. Acesso em: 21 mar. 2026.

MESERLIAN, Kátia Tavares. **Análise do processo de inclusão de alunos surdos em uma escola municipal de arapongas**. Orientadora: Célia Regina Vitaliano. 2009. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2009.

MOREIRA, Carlos José de Melo.; SILVA, Tadeu Vasconcelos da. Educação de surdos: Reflexões sobre as diferenças culturais e identitárias. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 50–58, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/241>. Acesso em: 21 mar. 2026.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva.; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista brasileira de educação especial**, v. 27, 1 jan. 2021.

PERLIN, Gloria; MIRANDA, Walfrido. **Surdos: o narrar e a política**. *Ponto de Vista*, Porto Alegre, n. 5, p. 67-82, 2003.

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

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

SILVA, Aldeni Barbosa da.; VASCONCELOS, Emanuella Silveira.; SANTOS, Miquéias Ambrósio dos.; NASCIMENTO, Jonael Macedo.; JOERKE, Gabriel Antonio Ogaya.; SCHMIDT, Jelson Budal. O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES PIONEIRAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: UM OLHAR SOBRE O INES E SEU LEGADO HISTÓRICO . **REMUNOM**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–16, 2025. DOI: 10.61164/xa0ydr23. Disponível em: <https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/4326>. Acesso em: 21 mar. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 33–44, 2016.

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

SKLIAR, Carlos Bernardo. **A educação e a questão do outro**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, André Luiz Alvarenga De.; MELLO, Evelyn Bernardino. As barreiras na comunicação de surdos com ouvintes: uma reflexão sobre os papéis de cada indivíduo. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura (ISSN 1984-6576)**, v. 13, 23 nov. 2021.

A LIBRAS COMO FERRAMENTA FUNDAMENTAL PARA A APRENDIZAGEM DA PESSOA SURDA

Marceli Lucia Paveglia Romeu¹

Daniel Martins Braga Gomes²

Gustavo Marques Brandão³

Ramon Dias de Araújo⁴

1 Introdução

A educação de pessoas surdas no Brasil representa um campo de tensão entre paradigmas oralistas históricos e perspectivas bilíngues contemporâneas, com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) posicionada como elemento central de mediação linguística e cognitiva. O problema gerador reside na persistência de práticas pedagógicas que instrumentalizam ou marginalizam a Libras, comprometendo o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos em contextos de letramento e acesso curricular (Skliar, 1998; Quadros; Karnopp, 2004). Objetiva-se, assim, analisar a Libras como ferramenta fundamental para a aprendizagem da pessoa surda, com ênfase em sua função como língua primeira (L1), mediadora de processos de alfabetização e eixo de reorganização pedagógica bilíngue. Especificamente, busca-se: a) caracterizar o estatuto linguístico da Libras e suas implicações cognitivas; b) criticar modelos inclusivos que subutilizam a língua de sinais; e c) propor diretrizes para uma educação bilíngue efetiva. Adota-se metodologia qualitativa de revisão bibliográfica crítica, fundamentada em estudos surdos, linguística das línguas de sinais e marcos legais nacionais (Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005; Lei

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel, E-mail: marceli-romeu@unipampa.edu.br

2 Doutorando em Letras, Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre. E-mail: danielmbgdeaf@gmail.com

3 Mestrando em Letras, Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre. E-mail: gustavombrandao7@gmail.com

4 Mestre em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail: ramondias948@gmail.com

nº 14.191/2021).

A Libras constitui língua natural de estruturação visual-espacial, com parâmetros fonológicos próprios — configuração de mão, ponto de articulação, movimento e orientação —, que diferenciam-na radicalmente das línguas orais auditivas (Stokoe, 1960; Quadros, 2004). Seu reconhecimento como meio legal de comunicação (Lei nº 10.436/2002) implica não apenas inclusão social, mas legitimação epistemológica, pois é por meio dela que o sujeito surdo constrói categorias conceituais e funções psicológicas superiores (Vygotsky, 1934 apud Skliar, 2000). A privação linguística inicial, comum em 95% dos casos de crianças surdas nascidas de pais ouvintes, compromete o desenvolvimento cognitivo, uma vez que a ausência de uma L1 acessível impede a formação de esquemas semânticos e a zona de desenvolvimento proximal (Fernandes, 2006; Lacerda, 2010).

Na perspectiva bilíngue, a Libras como L1 precede e media a aquisição da Língua Portuguesa escrita como L2, invertendo hierarquias oralistas que priorizam o português falado (Quadros; Karnopp, 2004). Estudos demonstram que a imersão precoce em Libras favorece a metalinguagem e a abstração, permitindo que o surdo transite entre modalidades linguísticas com maior autonomia (Granemann, 2011). Assim, a ferramenta linguística não se restringe à comunicação; configura-se como instrumento de pensamento, alinhando-se à concepção vygotskiana de mediação semiótica (Skliar, 1998).

A alfabetização de surdos demanda mediação pela Libras para superar barreiras fonológico-ortográficas inerentes à língua oral como L2 (Fernandes; Myers, 2007). Nessa abordagem, conceitos como fonema e grafema são sinalizados visualmente, estabelecendo correspondências entre a estrutura morfo-sintática da Libras e a sintaxe escrita do português (Perlin; Rodrigues, 2012). O letramento emerge então como prática discursiva bilíngue, em que textos sinalizados e escritos interagem multimodalmente, promovendo compreensão inferencial e produção textual autônoma (Quadros, 2009).

Práticas reducionistas, como decodificação mecânica sem suporte em L1, perpetuam analfabetismo funcional entre surdos, contrariando evidências de que o bilinguismo Libras-Português eleva índices de letramento em 40-60% (Strobel, 2009). A Libras media gêneros textuais — narrativas, argumentativos, instrucionais —, permitindo que o aluno surdo produza sentidos em sua língua natural antes de transpor para o escrito (Lacerda, 2015). Essa mediação visual-espacial potencializa a consciência linguística,

essencial para o domínio de morfossintaxe portuguesa (Guaraldo; Tuler, 2018).

A efetividade da Libras como ferramenta pedagógica depende da qualificação docente, ainda incipiente apesar de mandatos legais (Decreto nº 5.626/2005; Lei nº 14.191/2021). Professores sem proficiência em Libras recorrem a intérpretes como muleta, transformando a língua de sinais em tradução passiva de aulas oralocentradas (Miranda, 2019). Essa subutilização contraria princípios bilíngues, nos quais a Libras permeia planejamento, execução e avaliação curricular (Quadros; Smith, 2010).

A presença de docentes surdos é crucial como modelos linguísticos nativos, fomentando imersão e variação dialetal da Libras (Skliar, 2002). Formação continuada deve integrar linguística de sinais, didática bilíngue e produção de materiais visuais, como vídeos sinalizados e infográficos (Granemann; Silva, 2014). Sem isso, persistem discrepâncias entre legislação e prática, com 70% das escolas relatando baixa fluência docente em Libras (INEP, 2022).

Currículos bilíngues demandam reestruturação para centralizar a Libras como língua de instrução em todas as disciplinas, com Português como L2 sistemática (BNCC, 2017; Perlin, 2018). Matemática sinalizada, por exemplo, utiliza espacialidade para geometria e quantificadores visuais, facilitando abstrações (Rachel, 2012). Avaliações devem priorizar produções em Libras — vídeos, sinalizações registradas —, evitando provas em L2 sem mediação (Fernandes, 2013).

Modelos inclusivos com intérpretes isolados falham em promover autonomia, pois o surdo permanece receptor passivo (Lacerda; Almeida, 2016). Escolas bilíngues especializadas, com comunidades linguísticas vibrantes, evidenciam ganhos em engajamento e desempenho (Strobel, 2020). Tecnologias digitais ampliam isso: plataformas de vídeo em Libras e apps de anotação sinalizada democratizam acesso (Guaraldo, 2021).

Políticas públicas reforçam a Libras como direito linguístico, mas implementação requer investimentos em formação, infraestrutura visual e monitoramento (MEC, 2023). A surdez como diferença cultural — não deficiência — desloca o foco de remediação para empoderamento epistemológico (Skliar, 2000). A Libras legitima saberes surdos, integrando cultura visual à epistemologia escolar (Quadros, 2016).

Desafios persistem: dialetos regionais da Libras demandam materiais adaptados, e resistência oralista persiste em sistemas educacionais (Perlin; Stumpf, 2019). Contudo, evidências longitudinais confirmam que

bilinguismo plena eleva inclusão social e acadêmica (INEBE, 2024). Assim, a Libras transcende ferramenta comunicativa: é alicerce de cidadania surda, garantindo equidade em direitos educacionais (Fernandes; Skliar, 2022).

2 Desenvolvimento

2.1 A Libras como Primeira Língua (L1) e sua centralidade no processo de aprendizagem

A discussão acerca do papel da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) da pessoa surda insere-se em um campo teórico robusto, que articula linguística, psicologia do desenvolvimento e pedagogia bilíngue. Reconhecer a Libras como L1 implica aceitar que o sujeito surdo possui, desde o nascimento, uma disposição neurobiológica para a aquisição de linguagem por via visual-espacial, e não auditivo-oral (Quadros; Karnopp, 2004). Essa compreensão rompe com paradigmas históricos que tratavam a surdez como ausência — ausência de fala, de sons, de língua — e reorienta o olhar pedagógico para as potencialidades visuais e linguísticas do sujeito surdo. Conforme assevera Skliar (1998, p. 25):

A surdez não é uma deficiência, mas uma diferença humana. O surdo não é alguém que perdeu a audição; é alguém que vive uma experiência visual do mundo, que possui uma língua, uma cultura e uma identidade próprias. Tratar a surdez como falta é apagar a positividade do sujeito surdo e impedir que ele se constitua como ser de linguagem plena.

Essa perspectiva, inaugurada pelos estudos surdos e consolidada na tradição acadêmica brasileira, fundamenta a defesa intransigente da Libras como L1, pois é por meio dela que o surdo acessa o universo simbólico, elabora pensamentos abstratos e ingressa nas práticas letradas de sua comunidade. A aquisição de uma primeira língua, seja ela oral ou sinalizada, é condição fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo do ser humano. No caso da criança surda, essa condição somente se realiza plenamente quando a língua de sinais é oferecida precocemente, em ambiente linguisticamente rico, com interlocutores proficientes (Fernandes, 2006).

A centralidade da Libras como L1 no processo de aprendizagem da pessoa surda ancora-se, em primeiro lugar, na teoria vygotskiana de mediação semiótica. Para Vygotsky (1934 apud Skliar, 2000, p. 42), “a linguagem é o instrumento psicológico mais poderoso, pois não apenas

media a comunicação entre sujeitos, mas organiza internamente o próprio pensamento.” No contexto da surdez, isso significa que sem uma língua plenamente acessível — isto é, sem a Libras —, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores fica comprometido, sobretudo no que se refere à memória lógica, à atenção voluntária, ao pensamento abstrato e à aprendizagem conceitual. A ausência de L1 na infância surda produz o que Fernandes (2006, p. 78) denomina “vazio linguístico”, estado de privação semiótica que afeta diretamente a capacidade de simbolização e de acesso ao conhecimento escolar.

Crianças surdas que adquirem a Libras desde os primeiros anos de vida, especialmente aquelas filhas de pais surdos sinalizadores, apresentam trajetórias de desenvolvimento linguístico e cognitivo compatíveis com as de crianças ouvintes que adquirem línguas orais em condições semelhantes (Quadros, 2004). Esse dado é altamente revelador, pois demonstra que o problema não é a surdez em si, mas a privação de acesso à língua natural. Quadros e Karnopp (2004, p. 67) afirmam que:

A aquisição da língua de sinais por crianças surdas segue as mesmas etapas universais da aquisição de língua oral por crianças ouvintes: balbúcio manual, produção de sinais isolados, combinação de dois sinais e elaboração de sentenças mais complexas. Isso demonstra que o ser humano está biologicamente preparado para adquirir qualquer língua, desde que exposto a ela nos períodos críticos do desenvolvimento.

Essa constatação possui implicações pedagógicas de grande alcance. Se a criança surda pode adquirir a Libras naturalmente, desde que exposta a ela em ambientes ricos e com interlocutores fluentes, então a escola bilíngue torna-se espaço privilegiado para essa imersão. A responsabilidade da instituição escolar não se limita a oferecer a Libras como disciplina opcional; estende-se à criação de um ecossistema linguístico no qual a língua de sinais permeia todas as interações, todas as atividades e todos os espaços físicos e simbólicos da escola (Lacerda, 2010).

A questão do período crítico para aquisição da linguagem é, nesse contexto, de relevância incontestável. Estudos neurolinguísticos demonstram que há uma janela de desenvolvimento — que se estende aproximadamente até os sete anos de idade — durante a qual o cérebro apresenta máxima plasticidade para a aquisição linguística (Chomsky, 1965 apud Quadros, 2004). Crianças surdas que não são expostas à Libras nesse período apresentam déficits linguísticos que persistem ao longo da vida, dificultando não apenas a comunicação, mas a escolarização, a leitura,

a escrita e a inserção profissional. Strobel (2009, p. 53) é contundente ao afirmar que:

A negação do acesso à língua de sinais na infância é uma das formas mais sutis e devastadoras de violência cultural contra o sujeito surdo. Ao impor o oralismo como única possibilidade de comunicação, a sociedade priva o surdo de sua língua natural, de sua comunidade e de sua identidade, produzindo sujeitos fragmentados, sem pertencimento linguístico e sem base para o aprendizado.

No entanto, a realidade brasileira revela que aproximadamente 95% das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, cujos membros, na maioria dos casos, desconhecem a Libras (Lacerda; Almeida, 2016). Essa situação cria um paradoxo: a criança tem direito à Libras como L1, mas o ambiente familiar não oferece as condições necessárias para a aquisição natural dessa língua. A escola, portanto, torna-se o primeiro e, muitas vezes, o único espaço em que o surdo terá contato sistemático com a Libras, o que aumenta enormemente a responsabilidade dos sistemas educacionais na oferta de uma educação bilíngue de qualidade, com início na Educação Infantil (Fernandes, 2013).

A formação precoce em Libras tem consequências diretas para o processo de aprendizagem escolar. Quando a criança surda ingressa no Ensino Fundamental com uma L1 consolidada, é capaz de acompanhar conteúdos disciplinares em Libras, de interagir com colegas e professores em sua língua natural e de construir conhecimentos com progressiva autonomia (Miranda, 2019). Quando, ao contrário, chega à escola sem uma L1 estabelecida, o processo de ensino-aprendizagem torna-se fragmentado, dependente de gestos, mímicas e tentativas de comunicação que não substituem a competência linguística plena. Granemann (2011, p. 89) destaca que:

A criança surda que ingressa na escola sem o domínio da Libras enfrenta um duplo desafio: aprender uma língua enquanto, simultaneamente, tenta acompanhar conteúdos curriculares mediados por essa mesma língua ainda em construção. Isso cria um ciclo de atraso pedagógico que se acumula ao longo dos anos e que dificilmente é revertido sem intervenção especializada intensa e contínua.

Diante disso, a centralidade da Libras como L1 não pode ser dissociada das práticas de intervenção precoce e de orientação familiar. Programas que capacitam famílias ouvintes para o uso da Libras — como os desenvolvidos em centros de referência para surdos e em hospitais que realizam o diagnóstico precoce — representam iniciativas fundamentais

para garantir que a criança surda não chegue à escola em situação de privação linguística (MEC, 2023). A Lei nº 14.191/2021, ao institucionalizar a educação bilíngue para surdos, estabelece bases para que essa intervenção ocorra de forma sistemática e amparada por políticas públicas consistentes.

No plano epistemológico, reconhecer a Libras como L1 é também reconhecer que os saberes produzidos em língua de sinais possuem validade e legitimidade equivalentes aos produzidos em língua oral. Isso impacta a forma como o currículo escolar é organizado: se a Libras é L1, os conteúdos devem ser apresentados primariamente em Libras, com rigor, profundidade e complexidade equivalentes aos apresentados em qualquer outra língua (Perlin; Stumpf, 2019). Skliar (2002, p. 111) adverte que:

Enquanto a escola tratar a Libras como recurso de apoio, como facilitador comunicativo ou como estratégia de inclusão, e não como língua de ensino e de aprendizagem em sentido pleno, estará perpetuando uma pedagogia do assistencialismo, que inclui o surdo no espaço físico da escola, mas exclui sua língua, sua cultura e sua forma de conhecer o mundo.

O professor que atua na educação de surdos precisa, portanto, não apenas dominar a Libras como código linguístico, mas compreendê-la como língua de instrução, de avaliação e de produção de conhecimentos. O planejamento de aulas em Libras exige as mesmas rigorosidades metodológicas que qualquer planejamento em outra língua: seleção de vocabulário adequado ao nível dos alunos, gradação de complexidade sintática, uso de recursos visuais que ampliem a compreensão e estratégias de verificação da aprendizagem que respeitem a modalidade sinalizada (Guaraldo; Tuler, 2018). Quando isso não ocorre, a Libras é reduzida a um verniz de inclusão, sem efetividade pedagógica real.

A mediação pela Libras como L1 impacta, ainda, a aprendizagem de conteúdos específicos. Em Matemática, por exemplo, a espacialidade da língua de sinais facilita a compreensão de geometria, de relações numéricas e de resolução de problemas por meio de representações visuais sinalizadas (Rachel, 2012). Em Ciências, conceitos como ciclos naturais, sistemas biológicos e fenômenos físicos ganham representações em Libras que permitem ao surdo acessar abstrações com maior facilidade do que por meio de textos escritos em português sem mediação em L1 (Lacerda, 2015). Em Linguagens, a exploração de gêneros textuais em Libras — narrativas, poemas sinalizados, relatos, argumentações — desenvolve competências discursivas que transbordam para a aprendizagem da escrita em Língua Portuguesa (Fernandes, 2013).

A avaliação da aprendizagem em contextos bilíngues deve, necessariamente, contemplar produções em Libras como forma primária de demonstração de conhecimentos. Instrumentos avaliativos exclusivamente escritos em Língua Portuguesa não medem o que o aluno surdo sabe; medem, no máximo, o estágio de desenvolvimento em L2, confundindo competência conceitual com proficiência linguística em uma segunda língua (Perlin, 2018). A valorização da Libras como L1 na avaliação pressupõe, entre outras práticas, a gravação de apresentações sinalizadas, a criação de portfólios em vídeo e a utilização de rubricas que avaliem a qualidade da argumentação e da construção de sentidos em língua de sinais, independentemente do desempenho em português escrito.

Do ponto de vista das políticas curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) reconhece, ainda que de forma tímida, a especificidade linguística dos estudantes surdos, apontando para a necessidade de adaptações curriculares que considerem a Libras como língua de aprendizagem. A Lei nº 14.191/2021 avança nessa direção ao estabelecer a modalidade de educação bilíngue de surdos como modalidade própria, com diretrizes pedagógicas, materiais e profissionais específicos. Contudo, a distância entre o texto legal e a prática escolar cotidiana permanece significativa, exigindo esforços conjuntos de gestores, formadores de professores, comunidades surdas e pesquisadores para que a Libras efetivamente ocupe o lugar de L1 que lhe é de direito (Quadros, 2016).

A centralidade da Libras como primeira língua no processo de aprendizagem da pessoa surda não é uma escolha metodológica entre outras possíveis: é uma exigência ética, linguística, pedagógica e legal. É por meio da Libras que o sujeito surdo pensa, aprende, cria, questiona e se constitui como ser de cultura e de saber. Negar ou minimizar esse papel é condenar o surdo a uma escolarização truncada, marcada pela exclusão simbólica mesmo quando há inclusão física. Reconhecê-lo, por outro lado, é o primeiro passo para uma educação que, de fato, respeita a diferença, promove a equidade e coloca a aprendizagem no centro de suas preocupações.

3 Considerações finais

O percurso analítico desenvolvido ao longo deste artigo permitiu evidenciar, com fundamentação teórica e empírica consistente, que a

Língua Brasileira de Sinais (Libras) não se configura como mero recurso comunicativo complementar, mas como ferramenta epistemológica central e insubstituível para a aprendizagem da pessoa surda. Retomando o objetivo geral proposto analisar a Libras enquanto ferramenta fundamental para a aprendizagem da pessoa surda, com ênfase em sua função como língua primeira (L1), mediadora dos processos de alfabetização e letramento, e eixo estruturante de propostas pedagógicas bilíngues, constata-se que os resultados obtidos ao longo do desenvolvimento corroboram integralmente a tese central defendida.

No que se refere ao primeiro objetivo específico caracterizar o estatuto linguístico da Libras e suas implicações cognitivas, os estudos revisados demonstraram, de forma convergente, que a Libras possui estrutura gramatical autônoma e complexa, com parâmetros fonológicos, morfológicos e sintáticos próprios, sendo plenamente capaz de mediar funções psicológicas superiores, tais como o pensamento abstrato, a memória lógica e a atenção voluntária (Quadros; Karnopp, 2004; Skliar, 2000). A ausência de acesso à Libras nos períodos críticos do desenvolvimento infantil produz o que Fernandes (2006, p. 78) denomina “vazio linguístico”, estado de privação semiótica com consequências duradouras para a escolarização. Ficou evidenciado, portanto, que o reconhecimento da Libras como L1 não é apenas uma escolha metodológica, mas uma exigência neurobiológica, pedagógica e ética.

Com relação ao segundo objetivo específico problematizar modelos inclusivos que minimizam ou instrumentalizam a Libras, a análise demonstrou que a simples presença de intérpretes em salas de aula organizadas para ouvintes não garante o acesso efetivo do estudante surdo ao currículo. Ao contrário, esse modelo perpetua o que Skliar (2002, p. 111) denomina “pedagogia do assistencialismo”, que inclui o surdo no espaço físico da escola, mas mantém sua língua, sua cultura e sua forma de conhecer o mundo em posição subalterna. Os dados levantados revelaram que aproximadamente 70% das escolas brasileiras apresentam baixa fluência docente em Libras (INEP, 2022), o que compromete a qualidade da mediação linguística e, conseqüentemente, o desempenho acadêmico dos estudantes surdos. Tal cenário contrasta com as determinações da Lei nº 14.191/2021, que estabelece a educação bilíngue como modalidade própria, com diretrizes, materiais e profissionais específicos, evidenciando uma distância preocupante entre o arcabouço legal e a realidade das práticas escolares.

No tocante ao terceiro objetivo específico propor diretrizes para uma educação bilíngue efetiva, os resultados apontaram para um conjunto articulado de ações indispensáveis: a oferta da Libras como língua de instrução em todas as disciplinas curriculares; a formação inicial e continuada de professores em perspectiva bilíngue; a presença de docentes surdos como modelos linguísticos nativos; a reorganização dos instrumentos avaliativos para contemplar produções em Libras como forma legítima de demonstração de conhecimentos; e a ampliação de políticas de intervenção precoce junto a famílias ouvintes com filhos surdos (Fernandes, 2013; Lacerda; Almeida, 2016; MEC, 2023). Essas diretrizes, longe de constituírem recomendações abstratas, emergem diretamente da análise crítica das lacunas identificadas nos modelos educacionais vigentes.

Do ponto de vista epistemológico, este artigo reforça a perspectiva dos estudos surdos ao posicionar a surdez não como déficit a ser corrigido, mas como diferença linguístico-cultural que demanda reconhecimento e valorização (Skliar, 1998; Strobel, 2009). A Libras, nesse enquadramento, é o eixo em torno do qual se organiza uma pedagogia comprometida com a equidade, a identidade e o protagonismo do sujeito surdo. Suprimir ou secundarizar essa língua no processo educativo equivale a negar ao surdo o direito fundamental de aprender em sua própria língua, direito esse consagrado tanto pela Lei nº 10.436/2002 quanto pelos marcos internacionais de direitos humanos que orientam as políticas educacionais brasileiras.

Como limitação do presente estudo, reconhece-se que a revisão bibliográfica, por sua natureza, não esgota a complexidade das práticas escolares concretas, marcadas por contextos regionais, institucionais e relacionais diversificados. Recomenda-se, portanto, que pesquisas futuras ampliem o escopo investigativo por meio de estudos etnográficos em escolas bilíngues, pesquisas longitudinais sobre desempenho de estudantes surdos em ambientes com diferentes graus de imersão em Libras, e análises comparativas entre sistemas educacionais que implementaram a educação bilíngue de forma mais consolidada. Tais investigações poderão fornecer subsídios empíricos mais robustos para o aperfeiçoamento contínuo das políticas e práticas voltadas à educação de pessoas surdas no Brasil.

Por fim, conclui-se que a efetivação da Libras como ferramenta fundamental para a aprendizagem da pessoa surda é uma tarefa que mobiliza simultaneamente dimensões linguísticas, pedagógicas, políticas e éticas. Não basta reconhecê-la formalmente em documentos normativos;

é preciso garantir que ela circule com plenitude nos espaços escolares, que seja ensinada por profissionais qualificados e comprometidos com a diferença surda, e que seja valorizada como língua de saber, de cultura e de cidadania. Somente assim o direito à aprendizagem da pessoa surda poderá ser exercido em sua integralidade, não como concessão institucional, mas como expressão concreta de justiça educacional e de respeito à diversidade humana.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **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.

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.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Ministério da Educação.** Diretrizes para a educação bilíngue de surdos. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico.** Brasília: INEP, 2022.

FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos.** Curitiba: Ibpex, 2006.

FERNANDES, Sueli. Letramento na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica. In: BERBERIAN, Ana Paula; MORAIS, Andréa Carla de; MASSI, Giselle (org.). **Letramento: referências em saúde e educação.** São Paulo: Plexus, 2006. p. 117-145.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED/PR, 2013.

- GRANEMANN, Solange Rocha. **Libras em contexto: novas perspectivas para a educação de surdos**. Curitiba: Juruá, 2011.
- GUARALDO, Tamara de Souza Brandão; TULER, Maristela Faulstich. **Letramento bilíngue e prática pedagógica para surdos**. São Paulo: Summus, 2018.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 23., 2000, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2000.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALMEIDA, Maria Aparecida de. **A inclusão escolar e o intérprete de Libras**. São Paulo: Átomo e Alínea, 2016.
- MIRANDA, Gabriela Araújo. **Formação de professores de Libras: desafios contemporâneos**. Goiânia: Editora da UFG, 2019.
- PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-73.
- PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. **Currículo bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto; STUMPF, Marianne Rossi. **A variação linguística na Língua Brasileira de Sinais**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 221 p.
- SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para

surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2000. v. 2, p. 7-14.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

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

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O PREPARO DOCENTE PARA ATUAR COM ESTUDANTES SURDOS NA ESCOLA REGULAR

Lauana Cristina de Sousa Gadelha¹

Andrea Carolina Bernal Mazacotte²

Vanildo Alfaia Rodrigues³

Juliane Sezarino dos Santos⁴

1 Introdução

A educação inclusiva, enquanto paradigma orientador das políticas educacionais contemporâneas, impõe à escola regular um conjunto de exigências que transcendem a simples reorganização do espaço físico ou a presença de profissionais de apoio. Trata-se, sobretudo, de uma reconfiguração epistemológica e prática das condições de ensino, que coloca o professor como agente central do processo de inclusão. No que diz respeito aos estudantes surdos, essa reconfiguração adquire contornos ainda mais específicos e complexos, uma vez que a surdez não se configura apenas como uma condição sensorial, mas como uma experiência linguística, cultural e identitária singular, que exige do docente saberes, atitudes e competências que dificilmente são desenvolvidos de forma espontânea ou intuitiva.

A presença de estudantes surdos em salas de aula regulares tem se intensificado nas últimas décadas, sobretudo a partir da promulgação da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que estabelece o direito de todos os estudantes à educação preferencialmente na rede regular de ensino, e, posteriormente, com o advento do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e institui

1 Doutoranda em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, E-mail: lauanacristina@gmail.com

2 Doutora em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste. E-mail: andreamztunioeste@gmail.com

3 Graduado em Pedagogia pela Faculdade Atual. E-mail: vanildo.alfaia@gmail.com

4 Graduanda em Pedagogia pela Unifatecie. E-mail: julianesezarinodossantos56@gmail.com

diretrizes específicas para a educação de surdos no Brasil. Tais marcos legais representam avanços incontestáveis no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua de instrução e na garantia de direitos educacionais às pessoas surdas. Contudo, a legislação, por si só, não é capaz de assegurar práticas pedagógicas de qualidade se não for acompanhada de investimentos consistentes na formação docente.

Nesse sentido, a questão do preparo do professor para atuar com estudantes surdos em contextos de ensino regular constitui um dos mais relevantes e urgentes desafios da educação contemporânea brasileira. Estudos e pesquisas na área têm demonstrado, de forma recorrente, que grande parte dos professores que atuam nessas salas de aula não possui formação adequada para lidar com as especificidades linguísticas e pedagógicas que a presença do estudante surdo impõe (Lacerda, 2006; Skliar, 1997; Quadros, 1997). A ausência de conhecimento sobre a Libras, sobre a cultura surda e sobre as metodologias de ensino adaptadas à visualidade — característica central da cognição surda — compromete significativamente a qualidade do processo educativo e, por consequência, o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes.

É importante destacar que a problemática do preparo docente para a educação de surdos não se reduz ao domínio linguístico da Libras, ainda que este seja um componente fundamental. A complexidade da tarefa de ensinar um estudante surdo em um ambiente predominantemente oralizado envolve dimensões que abarcam desde a compreensão das teorias sobre aquisição de linguagem em contexto bilíngue, passando pelo domínio de estratégias didático-pedagógicas que privilegiem o canal visual-espacial, até a capacidade de promover a interação social e afetiva entre estudantes surdos e ouvintes de maneira equitativa e respeitosa. Trata-se, portanto, de um conjunto de saberes que precisam ser sistematicamente construídos e aprofundados ao longo da trajetória formativa do docente.

A literatura especializada aponta que os cursos de licenciatura no Brasil, de modo geral, ainda não oferecem formação suficiente para preparar os futuros professores para o trabalho com a diversidade, em especial com estudantes surdos (Poker, 2002; Slomski, 2010). A inclusão da disciplina de Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores, determinada pelo Decreto nº 5.626/2005, representou um passo significativo nessa direção; entretanto, a carga horária destinada a essa disciplina é, na maioria das instituições, insuficiente para garantir minimamente a fluência comunicativa necessária à mediação

pedagógica direta com o estudante surdo. Isso evidencia que a formação inicial, isoladamente, não dá conta de toda a complexidade que o trabalho pedagógico com surdos exige.

Diante desse cenário, a formação continuada emerge como estratégia indispensável para a qualificação dos professores já em exercício. Programas de capacitação, grupos de estudo, cursos de especialização, assessorias pedagógicas e parcerias com instituições especializadas na educação de surdos têm sido indicados como mecanismos capazes de suprir, ao menos parcialmente, as lacunas deixadas pela formação inicial. Contudo, tais iniciativas ainda carecem de sistematicidade, de abrangência e de continuidade para que possam impactar de forma significativa e duradoura as práticas pedagógicas nas escolas regulares.

Acrescenta-se a essa problemática o fato de que a inclusão escolar dos surdos tem sido historicamente permeada por disputas teóricas, filosóficas e políticas que repercutem diretamente nas concepções e práticas adotadas pelas escolas e pelos professores. A tensão entre a perspectiva clínico-terapêutica da surdez — que a concebe como déficit a ser corrigido — e a perspectiva socioantropológica — que a reconhece como diferença linguística e cultural a ser respeitada — ainda se faz presente nos espaços escolares e influencia, muitas vezes de forma velada, as atitudes dos professores diante de seus alunos surdos (Skliar, 1998; Lodi, 2013). A superação dessa dicotomia, no âmbito da formação docente, é condição para a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva e emancipatória.

Outro aspecto de fundamental relevância diz respeito à relação entre o professor regente e o intérprete educacional de Libras. Em muitas escolas regulares, o intérprete tem assumido, na prática, funções que extrapolariam sua atribuição original, tornando-se, por vezes, o principal responsável pelo processo de ensino do estudante surdo. Essa configuração, além de atribuir ao intérprete uma responsabilidade pedagógica para a qual nem sempre está preparado, contribui para o afastamento do professor regente de seu papel central como educador de todos os alunos, surdos ou ouvintes (Lacerda, 2009). Tal dinâmica reflete, em última instância, a insuficiência do preparo docente e a necessidade de se repensar, de forma integrada, os papéis dos diferentes profissionais envolvidos na escolarização dos surdos.

No que concerne ao marco legal mais recente, a Lei nº 14.191/2021, que altera a LDB para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue

de surdos, representa um novo horizonte para a política educacional brasileira. Ao reconhecer a educação bilíngue — em Libras como primeira língua (L1) e em Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2) — como uma modalidade específica de ensino, a referida lei reafirma a centralidade da Libras no processo educativo dos surdos e, conseqüentemente, a necessidade de professores formados para atuar nessa perspectiva bilíngue. Esse dispositivo legal fortalece ainda mais o argumento de que o preparo docente para a educação de surdos não é uma questão periférica, mas estruturante das políticas de inclusão educacional.

É nesse complexo e multifacetado contexto que se insere a discussão proposta neste capítulo. Partindo do pressuposto de que o professor é o principal mediador do processo de ensino-aprendizagem e que seu preparo — tanto do ponto de vista linguístico quanto pedagógico, cultural e atitudinal — é determinante para a qualidade da inclusão escolar dos estudantes surdos, este texto se propõe a examinar os principais aspectos que compõem o conceito de preparo docente para a educação de surdos na escola regular, identificar as lacunas existentes na formação inicial e continuada dos professores brasileiros, discutir os saberes necessários para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas e apontar caminhos para o fortalecimento da formação docente nessa área.

Para tanto, o capítulo estrutura-se a partir de uma revisão da literatura pertinente, articulando contribuições de autores de referência no campo da educação de surdos, da formação de professores e das políticas educacionais inclusivas. Recorre-se, entre outros, aos trabalhos de Ronice Müller de Quadros, Carlos Skliar, Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Vanessa Cristina Paulino Rodrigues, Vanda Lúcia Brandão Correia Slomski e Rosana Glat, cujas produções têm contribuído de forma expressiva para a compreensão das especificidades que envolvem a escolarização dos surdos e o papel do professor nesse processo. A análise empreendida busca, assim, oferecer subsídios teóricos e práticos que possam orientar reflexões e ações no campo da formação docente, contribuindo para a construção de uma escola regular verdadeiramente inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições linguísticas ou sensoriais.

2 Desenvolvimento

A formação inicial de professores constitui o alicerce sobre o qual se constroem as competências, os saberes e as disposições que orientarão a prática pedagógica ao longo de toda a trajetória profissional docente. No campo da educação inclusiva, e mais especificamente no que se refere à escolarização de estudantes surdos na escola regular, essa formação assume uma dimensão de criticidade singular, uma vez que as demandas linguísticas, culturais e pedagógicas que emergem da presença do surdo em sala de aula são de natureza altamente específica e não podem ser supridas por uma formação genérica ou superficial. A questão que se impõe, portanto, é de que modo os cursos de licenciatura no Brasil têm respondido — ou deixado de responder — à necessidade de preparar os futuros professores para atuar de forma competente e comprometida com os estudantes surdos nas escolas regulares.

Para compreender a extensão dessa problemática, é necessário, primeiramente, situar o debate no contexto das transformações que marcaram as políticas de formação docente no Brasil nas últimas décadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, inaugurou uma nova fase para a formação de professores ao estabelecer que a preparação para o exercício do magistério na educação básica deveria ser realizada em nível superior, em cursos de licenciatura plena. Embora esse dispositivo tenha representado um avanço significativo em termos de valorização e profissionalização docente, a LDB não detalhou, em seus artigos, as competências específicas necessárias para o trabalho pedagógico com estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais especiais, deixando essa questão a cargo de regulamentações posteriores e das próprias instituições de ensino superior.

Foi somente com a promulgação do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que a formação docente para a educação de surdos ganhou um tratamento mais específico e sistemático no âmbito da legislação brasileira. Esse decreto, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 — responsável pelo reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil —, determinou, entre outras medidas de grande alcance, a inclusão obrigatória de Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação básica e nos cursos de fonoaudiologia das instituições de ensino superior. Trata-se de uma determinação de inegável importância histórica para a educação de surdos

no Brasil, pois reconhece formalmente que todo professor que atua na escola regular pode, em algum momento de sua carreira, ter um estudante surdo em sua turma e precisa, portanto, possuir ao menos um conhecimento introdutório sobre a língua dessa comunidade.

Contudo, apesar dos avanços promovidos pelo Decreto nº 5.626/2005, a sua implementação efetiva nas instituições de ensino superior brasileiras tem sido permeada por desafios, resistências e insuficiências que comprometem seu potencial transformador. Um dos problemas mais frequentemente apontados pela literatura especializada diz respeito à carga horária destinada à disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. Na grande maioria das instituições, essa disciplina é ofertada com uma carga horária que varia entre 40 e 80 horas, o que, do ponto de vista linguístico, é manifestamente insuficiente para o desenvolvimento de qualquer nível de proficiência comunicativa em uma língua de natureza visual-espacial como a Libras. A título de comparação, é amplamente reconhecido no campo da Linguística Aplicada que a aquisição de uma segunda língua — seja ela oral ou de sinais — demanda centenas de horas de exposição, prática e interação para que o aprendiz alcance um nível de fluência funcional (Quadros; Schmiedt, 2006).

Nesse sentido, Lacerda e Lodi (2009, p. 13) pontuam de forma contundente que:

A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores, embora represente um avanço inegável, não tem sido suficiente para garantir que os futuros docentes desenvolvam competência comunicativa em Libras. A carga horária reduzida, aliada à falta de professores surdos fluentes para ministrar a disciplina e à ausência de continuidade ao longo do curso, resulta em um conhecimento superficial e fragmentado, incapaz de fundamentar práticas pedagógicas bilíngues consistentes.

Essa constatação evidencia que a simples inserção da Libras como disciplina obrigatória nos currículos das licenciaturas, sem que sejam asseguradas as condições estruturais, pedagógicas e humanas necessárias para sua oferta com qualidade, corre o risco de tornar-se uma medida meramente formal, incapaz de produzir as mudanças concretas que se fazem necessárias na formação dos professores e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas regulares.

Outro aspecto crítico que merece atenção diz respeito à qualificação dos professores responsáveis por ministrar a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. O próprio Decreto nº 5.626/2005 estabelece, em seu

artigo 7º, que a disciplina de Libras deve ser ministrada prioritariamente por professores surdos. Essa determinação é de grande relevância, pois reconhece que a presença do professor surdo na formação inicial dos futuros docentes não é apenas desejável do ponto de vista linguístico — já que o surdo é o falante nativo da língua —, mas também fundamental do ponto de vista cultural e político, na medida em que possibilita que os estudantes ouvintes desenvolvam contato direto com a experiência, a identidade e os valores da comunidade surda. Conforme argumenta Quadros (2006, p. 21):

O professor surdo que atua no ensino de Libras não apenas transmite uma língua, mas apresenta ao aluno ouvinte uma outra forma de ser e estar no mundo — uma experiência visual, cultural e linguística que desafia os pressupostos oralistas que ainda permeiam grande parte das práticas educativas voltadas para os surdos. A sua presença na universidade é, portanto, um ato pedagógico e político de grande significado.

Apesar dessa determinação legal, a realidade das instituições de ensino superior brasileiras evidência que a contratação de professores surdos para a disciplina de Libras ainda enfrenta obstáculos consideráveis, relacionados tanto à escassez de profissionais surdos com titulação acadêmica compatível com as exigências do ensino superior quanto a barreiras institucionais e culturais que dificultam a inserção plena desses profissionais nas universidades (Gesser, 2009). Em muitos casos, a disciplina é ministrada por professores ouvintes com proficiência em Libras, o que, embora possa ser pedagogicamente válido quando esse professor possui formação e comprometimento adequados, não reproduz integralmente as condições ideais preconizadas pela legislação.

Além da questão da carga horária e da qualificação dos formadores, a literatura aponta um terceiro conjunto de problemas que afeta a formação inicial dos professores para o trabalho com estudantes surdos: a ausência de integração entre a disciplina de Libras e os demais componentes curriculares dos cursos de licenciatura. Em geral, a Libras é ofertada como uma disciplina isolada, sem articulação com as disciplinas de estágio supervisionado, de didática, de metodologias de ensino ou de educação especial e inclusiva. Essa falta de integração curricular compromete a possibilidade de que os futuros professores desenvolvam uma visão holística e integrada sobre as implicações pedagógicas da presença de estudantes surdos em suas futuras salas de aula. Como afirmam Slomski e Fávero (2010, p. 47):

A disciplina de Libras, quando ofertada de forma isolada e desconectada dos demais componentes curriculares, tende a ser percebida pelos estudantes de licenciatura como um conteúdo periférico, sem relação direta com a sua futura prática profissional. Essa percepção contribui para que o conhecimento adquirido não seja mobilizado de forma efetiva nas situações reais de ensino, mantendo-se no nível de uma informação superficial sem desdobramentos práticos.

Essa fragmentação curricular reflete uma concepção ainda restrita da inclusão escolar, que trata a educação de estudantes com deficiência como um campo especializado, de responsabilidade de alguns poucos profissionais habilitados, em vez de concebê-la como uma dimensão constitutiva da profissionalidade docente, que diz respeito a todos os professores, independentemente de sua área de atuação. Superar essa concepção implica uma reformulação profunda dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, de modo a garantir que as questões relativas à diversidade, à inclusão e às especificidades dos diferentes grupos de estudantes — entre os quais os surdos — perpassem transversalmente todos os componentes curriculares, e não apenas as disciplinas a elas diretamente relacionadas.

No que se refere especificamente ao domínio da Libras como condição para o exercício da docência com estudantes surdos, é necessário fazer uma distinção importante entre diferentes níveis e tipos de competência linguística que podem ser relevantes para o professor da escola regular. Em primeiro lugar, há o nível da competência comunicativa básica, que se refere à capacidade de estabelecer uma comunicação funcional mínima com o estudante surdo, utilizando sinais da Libras para transmitir instruções, esclarecer dúvidas e estabelecer um vínculo afetivo e pedagógico direto. Embora esse nível de competência não seja suficiente para prescindir do intérprete educacional em situações de ensino mais complexas, ele é de grande relevância para a construção de uma relação pedagógica respeitosa e humanizadora entre professor e aluno surdo. Como observa Lacerda (2006, p. 173):

Quando o professor regente possui algum conhecimento de Libras, ainda que limitado, o estudante surdo sente-se mais reconhecido e respeitado em sua singularidade linguística. Esse reconhecimento tem impactos positivos não apenas no clima afetivo da sala de aula, mas também na motivação do estudante para participar das atividades pedagógicas e para estabelecer relações de confiança com o professor.

Em um nível mais avançado, a competência linguística em Libras envolve a capacidade de utilizar a língua como instrumento de instrução

— isto é, de ministrar aulas, explicar conceitos, fazer perguntas, avaliar a compreensão dos alunos e conduzir discussões em Libras. Esse nível de proficiência, evidentemente, não pode ser desenvolvido em uma única disciplina de 60 horas e requer uma trajetória formativa mais longa, sistemática e imersiva, que inclua, entre outros componentes, cursos de aperfeiçoamento, estágios em contextos de educação bilíngue, convivência com a comunidade surda e prática cotidiana de uso da língua. Trata-se, portanto, de um ideal formativo que, embora altamente desejável, não pode ser imposto como requisito mínimo a todos os professores da escola regular, mas que deve ser estimulado e apoiado pelas políticas educacionais e pelas instituições de ensino superior.

É importante ressaltar, nesse ponto, que o domínio da Libras, por si só, não é suficiente para garantir uma prática pedagógica inclusiva e de qualidade com estudantes surdos. O professor que possui fluência em Libras, mas que não compreende as especificidades do processo de aquisição de uma segunda língua na modalidade escrita, que não domina estratégias de ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos, que não conhece os fundamentos da educação bilíngue e bicultural ou que não desenvolveu uma postura reflexiva e crítica diante das concepções sobre a surdez, estará aquém das competências necessárias para promover o desenvolvimento pleno de seus alunos surdos. O domínio da Libras é, portanto, uma condição necessária, mas não suficiente, para a qualificação do professor que atua com estudantes surdos (Fernandes, 2006).

A compreensão dessa complexidade leva a refletir sobre a necessidade de uma reformulação mais profunda dos cursos de formação inicial de professores, que vá além da simples inclusão de uma disciplina de Libras nos currículos das licenciaturas. Essa reformulação deveria contemplar, entre outros elementos: a ampliação da carga horária destinada ao ensino de Libras; a articulação entre a Libras e os demais componentes curriculares; a inclusão de disciplinas que abordem os fundamentos da educação bilíngue, da cultura surda e das metodologias de ensino adaptadas às necessidades dos estudantes surdos; a promoção de experiências práticas e de estágio em contextos de educação inclusiva e bilíngue; e o incentivo à contratação de professores surdos como formadores. Conforme propõem Quadros e Perlin (2007, p. 54):

A formação do professor para a educação de surdos precisa ser concebida como um projeto político-pedagógico de longo prazo, que envolve não apenas a transmissão de conteúdos linguísticos, mas a transformação das concepções, das atitudes e das práticas dos futuros docentes em

relação à surdez, à diferença e à diversidade. Trata-se de um processo de formação que implica, necessariamente, o encontro entre culturas — a cultura ouvinte e a cultura surda —, com tudo o que esse encontro pressupõe de desafios, tensões e possibilidades de enriquecimento mútuo.

Por fim, cabe considerar o impacto que as transformações tecnológicas e o crescimento das modalidades de ensino a distância têm exercido sobre a formação inicial de professores em Libras. A oferta de cursos e disciplinas de Libras na modalidade on-line tem crescido de forma expressiva nas últimas décadas, ampliando o acesso de estudantes de licenciatura a esse componente curricular em regiões onde a oferta presencial é limitada. Embora essa expansão seja positiva do ponto de vista da democratização do acesso, ela também levanta questões sobre a qualidade e a efetividade do ensino de uma língua visual-espacial em ambientes virtuais, especialmente quando esses ambientes não dispõem de recursos tecnológicos adequados para a transmissão e a prática de sinais com a qualidade necessária (Stumpf, 2010). A mediação tecnológica no ensino de Libras é, portanto, um tema que merece atenção específica no âmbito das políticas de formação docente, de modo a garantir que a modalidade a distância não se torne um caminho de menor qualidade para a formação de professores em um componente tão essencial para a inclusão escolar dos surdos.

A análise da formação inicial de professores no que concerne ao domínio da Libras revela um quadro de avanços legais significativos, mas de insuficiências práticas persistentes, que se manifestam na carga horária reduzida das disciplinas, na falta de integração curricular, nas dificuldades de contratação de formadores surdos qualificados e na ausência de articulação entre o domínio linguístico e os demais saberes necessários para a prática pedagógica com estudantes surdos. Superar essas insuficiências requer um esforço coletivo e sistemático que envolva as instituições de ensino superior, os gestores de políticas educacionais, as comunidades surdas e os próprios professores em formação, na construção de um projeto formativo que seja, ao mesmo tempo, linguisticamente sólido, culturalmente sensível, pedagogicamente fundamentado e politicamente comprometido com a garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes surdos.

3 Considerações finais

O percurso analítico desenvolvido ao longo deste capítulo permitiu evidenciar que o preparo docente para atuar com estudantes surdos na escola regular constitui uma das questões mais prementes e estruturantes do debate contemporâneo sobre educação inclusiva no Brasil. Longe de se configurar como uma demanda periférica ou restrita a um grupo especializado de profissionais, a qualificação do professor para o trabalho pedagógico com surdos revela-se como condição indispensável para que os princípios constitucionais e legais de igualdade, equidade e direito à educação de qualidade se materializem de forma concreta nas salas de aula das escolas regulares brasileiras.

Ficou demonstrado, ao longo da discussão empreendida, que a formação inicial dos professores ainda apresenta lacunas profundas no que concerne ao domínio da Língua Brasileira de Sinais e à compreensão das especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas que envolvem a escolarização dos estudantes surdos. A inclusão da disciplina de Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura, determinada pelo Decreto nº 5.626/2005, representou um avanço histórico e inegável; todavia, a sua implementação, marcada por cargas horárias insuficientes, pela ausência de integração com os demais componentes curriculares e pela escassez de formadores surdos qualificados, não tem sido capaz de produzir, de forma sistemática e consistente, os efeitos transformadores que se fazem necessários na prática pedagógica cotidiana.

Nessa perspectiva, tornou-se igualmente evidente que o domínio da Libras, ainda que seja uma condição necessária e fundamental para a atuação docente com estudantes surdos, não esgota o conjunto de saberes que compõem o perfil do professor preparado para esse desafio. A competência para ensinar estudantes surdos na escola regular implica, para além da habilidade comunicativa em Libras, o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as concepções históricas e filosóficas que permeiam as práticas educativas dirigidas aos surdos, o domínio de metodologias de ensino que privilegiem o canal visual-espacial e que respeitem a especificidade do processo de aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua, bem como uma postura de reconhecimento e valorização da identidade e da cultura surda como expressões legítimas da diversidade humana.

A análise empreendida também revelou que a formação continuada ocupa um papel estratégico e insubstituível no processo de qualificação dos professores que já atuam nas escolas regulares. Diante das limitações estruturais da formação inicial, programas sistemáticos e bem estruturados de formação em serviço, que articulem teoria e prática, que contem com a participação ativa de profissionais surdos e que se sustentem ao longo do tempo, apresentam-se como o principal mecanismo disponível para suprir as lacunas existentes e para promover mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. Entretanto, para que a formação continuada cumpra esse papel de forma satisfatória, é imprescindível que ela seja concebida como política pública de Estado — contínua, abrangente e financiada —, e não como iniciativa pontual ou dependente do voluntarismo individual dos professores ou das gestões escolares.

Outro aspecto de relevância destacado ao longo do capítulo diz respeito à necessidade de se repensar os papéis dos diferentes profissionais que atuam na escolarização dos estudantes surdos, em especial a relação entre o professor regente e o intérprete educacional de Libras. A tendência, ainda bastante presente nas escolas regulares, de delegar ao intérprete a responsabilidade central pelo processo de ensino do estudante surdo reflete, em última instância, a insuficiência do preparo docente e contribui para a marginalização do aluno surdo dentro do próprio espaço que deveria ser o locus de sua inclusão. Superar essa dinâmica exige que o professor regente assuma, de forma plena e consciente, o protagonismo no processo educativo de todos os seus alunos, incluindo os surdos, e que o intérprete seja compreendido como um parceiro pedagógico complementar, e não como um substituto do professor.

À luz dos marcos legais mais recentes, em especial da Lei nº 14.191/2021, que institui a educação bilíngue de surdos como modalidade específica na LDB, observa-se que o cenário normativo brasileiro aponta, de forma cada vez mais clara e inequívoca, para a necessidade de professores com formação bilíngue sólida e com profundo conhecimento das especificidades da educação de surdos. Esse novo horizonte legal reforça e amplia os desafios já identificados no campo da formação docente, ao mesmo tempo em que abre perspectivas promissoras para a construção de políticas formativas mais coerentes, mais abrangentes e mais comprometidas com a qualidade da educação oferecida aos estudantes surdos.

Conclui-se, portanto, que o preparo docente para a educação de surdos na escola regular não é uma questão que admite respostas simples,

isoladas ou imediatas. Trata-se de um desafio que exige respostas articuladas e integradas, envolvendo a reformulação dos currículos dos cursos de licenciatura, o fortalecimento das políticas de formação continuada, a valorização e a inserção dos profissionais surdos nos espaços formativos, a produção e a disseminação de materiais didáticos e metodológicos adaptados às necessidades dos estudantes surdos, e, sobretudo, uma mudança cultural profunda nas concepções que orientam as práticas pedagógicas e institucionais nas escolas regulares. Somente por meio desse conjunto articulado de ações será possível avançar em direção a uma escola regular que seja, de fato e de direito, um espaço de inclusão plena, de aprendizagem significativa e de reconhecimento da diversidade para todos os seus estudantes — surdos e ouvintes —, sem distinção ou hierarquia.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 14.191**, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. 2006. Tese (Doutorado em Letras) — Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

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.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos

surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Um pouco mais de história da educação dos surdos: os «Métodos Combatidos»**. **ETD — Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 143-160, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de língua de sinais no contexto de uma sala de aula de alunos ouvintes**: problematizando a questão. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). **Surdez: processos educativos e subjetividade**. São Paulo: Lovise, 2000. p. 51-84.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro (org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013.

PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto. A cultura surda e os intérpretes de língua de sinais. **ETD — Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 135-146, jun. 2006.

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

POKER, Rosimar Bortolini. Abordagens de ensino na educação da pessoa com surdez. **Mimesis**, Bauru, v. 23, n. 2, p. 73-88, 2002.

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

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

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

QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis Teresinha Taschetto (org.). **Estudos surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

- QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- SKLIAR, Carlos Bernardo (org.). **Educação e exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SKLIAR, Carlos Bernardo (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SKLIAR, Carlos Bernardo (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1 e 2.
- SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: concepções e implicações práticas. Curitiba: Juruá, 2010.
- SLOMSKI, Vilma Geni; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. O professor universitário e a autonomia didático-pedagógica. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 41-52, jan./abr. 2010.
- STUMPF, Marianne Rossi. Tecnologias e ensino de Libras. In: QUADROS, Ronice Müller de (org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2010. p. 169-196.

LEGISLAÇÃO E DIREITOS EDUCACIONAIS DA PESSOA SURDA NO BRASIL

Adriano de Oliveira Gianotto¹

Priscilla Fonseca Cavalcante²

Giovana Cristina de Campos Bezerra³

Rivael Mateus Fabrício⁴

1 Introdução

A educação das pessoas surdas no Brasil constitui um campo de estudo e de intervenção política que se encontra, historicamente, na interseção entre os direitos humanos fundamentais, as políticas linguísticas e as concepções pedagógicas sobre diferença, identidade e cultura. Ao longo das últimas décadas, o país avançou de maneira expressiva na construção de um arcabouço jurídico-normativo voltado à garantia do acesso, da permanência e da qualidade educacional para estudantes surdos, movimento que não pode ser compreendido de forma isolada, mas sim como resultado de intensas disputas políticas, acadêmicas e sociais protagonizadas pela própria comunidade surda brasileira e por pesquisadores comprometidos com uma perspectiva emancipatória da Surdez.

A trajetória legislativa que culminou nos marcos normativos contemporâneos — em especial a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 14.191/2021 — reflete uma mudança paradigmática profunda: a passagem de uma visão clínico-terapêutica da surdez, que entendia o sujeito surdo como deficiente a ser reabilitado e integrado ao mundo ouvinte, para uma perspectiva socioantropológica, que reconhece

1 Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco. E-mail: adriano.gianotto@ufms.br

2 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: zipripri@hotmail.com

3 Doutoranda em Estudos Linguísticos e Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará. E-mail: arlgini.campos4@gmail.com

4 Doutorando em Estudo Linguístico pela Universidade Federal da fronteira Sul. E-mail: rivael.fabrício@uffs.edu.br

a Surdez como diferença linguística e cultural, e a comunidade surda como grupo minoritário portador de uma língua natural própria, de identidades singulares e de formas específicas de estar no mundo (Skliar, 1998; Quadros, 2006). Essa transformação epistemológica foi determinante para orientar as reivindicações do movimento surdo e para conferir legitimidade às demandas por uma educação bilíngue — com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua — em detrimento dos modelos oralistas e das práticas de comunicação total que, por décadas, dominaram as instituições escolares brasileiras destinadas aos surdos.

É importante destacar que o percurso histórico da educação de surdos no Brasil remonta ao século XIX, com a fundação, em 1857, do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), no Rio de Janeiro, por iniciativa do professor francês Ernest Huet e com o apoio do Imperador Dom Pedro II (Rocha, 2008). Desde então, as práticas educativas dirigidas às pessoas surdas no país foram profundamente marcadas pelos embates entre diferentes abordagens metodológicas, com destaque para o longo período de hegemonia do oralismo, especialmente após o Congresso de Milão de 1880, que deliberou pela proibição da língua de sinais nas escolas de surdos em vários países do mundo, decisão que produziu consequências devastadoras para a educação e para a vida social das pessoas surdas por mais de um século (Lane, 1992; Sacks, 1990).

No contexto brasileiro, a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988 abriram novos horizontes para a discussão dos direitos das minorias, incluindo as pessoas com deficiência e, em particular, as pessoas surdas. A Carta Magna estabeleceu, em seu artigo 208, inciso III, o dever do Estado de oferecer atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, instituindo um princípio constitucional que, ainda que marcado por ambiguidades interpretativas, representou um passo fundamental para a consolidação de políticas inclusivas no sistema educacional brasileiro (Brasil, 1988). Não obstante, a efetivação desse direito demandou décadas de produção normativa complementar, disputas judiciais, mobilizações da sociedade civil e esforços acadêmicos para se traduzir em práticas pedagógicas concretas e em condições institucionais adequadas para o pleno desenvolvimento dos estudantes surdos.

A inserção do Brasil no cenário internacional de promoção dos direitos das pessoas com deficiência também exerceu influência decisiva sobre a evolução da legislação educacional para surdos. A Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada em Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009 com status de emenda constitucional, configuram documentos internacionais que ampliaram as obrigações do Estado brasileiro no campo da educação inclusiva e impulsionaram reformas legislativas e políticas públicas no âmbito nacional (Sasaki, 2010). Em especial, a Convenção da ONU consagrou o modelo social da deficiência, deslocando o foco das limitações individuais para as barreiras impostas pelo ambiente social, cultural e institucional, reorientando profundamente o entendimento jurídico sobre os direitos educacionais das pessoas surdas.

Nesse cenário, a aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representou um divisor de águas na história da educação de surdos no Brasil. Ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, dotado de sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, a lei conferiu legitimidade jurídica a uma reivindicação histórica da comunidade surda e abriu caminho para um conjunto de transformações no campo educacional (Brasil, 2002). A regulamentação da Lei de Libras pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, detalhou as obrigações das instituições de ensino em todos os níveis, determinando a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia, a criação de cursos de licenciatura e bacharelado em Letras-Libras, a garantia de intérpretes de Libras em sala de aula e a organização da educação bilíngue para surdos (Brasil, 2005).

A promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, consolidou e ampliou o conjunto de direitos já previstos na legislação anterior, estabelecendo obrigações mais precisas para o sistema educacional, como a garantia de adaptações razoáveis, de tecnologia assistiva, de material didático acessível e de profissionais de apoio escolar, além de definir sanções para instituições que discriminem ou excluam estudantes com deficiência (BRASIL, 2015). No que diz respeito especificamente à educação dos surdos, o Estatuto reafirmou o direito

à educação bilíngue e ao uso de Libras como língua de instrução, em consonância com os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil.

O marco legislativo mais recente e de maior relevância para a educação de surdos no Brasil é, sem dúvida, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) para incluir a Educação Bilíngue de Surdos como modalidade educacional específica. Essa lei representa a culminância de um longo processo de lutas da comunidade surda e de pesquisadores da área, ao desvincular a educação de surdos da Educação Especial e reconhecê-la como modalidade autônoma, com organização curricular, formação docente e infraestrutura próprias. A legislação define a Educação Bilíngue de Surdos como aquela que garante ao estudante surdo o acesso ao conhecimento em Libras como primeira língua e em Língua Portuguesa escrita como segunda língua, contemplando a identidade, a cultura e a história da comunidade surda. Prevê, ainda, a criação de escolas bilíngues de surdos, de classes bilíngues em escolas comuns e de polos de educação bilíngue, além de incentivos à produção de materiais didáticos acessíveis e à formação continuada de professores bilíngues.

A análise do conjunto normativo que regula a educação da pessoa surda no Brasil evidencia tanto os avanços conquistados quanto os desafios que persistem na implementação efetiva dessas políticas. Pesquisas recentes apontam para a existência de significativas lacunas entre o que está previsto em lei e o que se concretiza no cotidiano das escolas brasileiras, seja pela insuficiência de professores bilíngues qualificados, pela escassez de intérpretes de Libras em número adequado, pela falta de materiais didáticos produzidos em Libras, ou pela resistência de gestores e de sistemas de ensino em reconhecer e valorizar a especificidade linguística e cultural dos estudantes surdos (Lacerda, 2006; Quadros; Schmiedt, 2006). Tais lacunas revelam que a conquista de direitos formalmente inscritos em lei, embora imprescindível, não é suficiente para assegurar uma educação de qualidade que respeite a identidade e promova o pleno desenvolvimento dos sujeitos surdos.

Diante desse quadro, o presente capítulo propõe-se a examinar, de forma sistemática e crítica, os principais instrumentos legislativos que regulamentam a educação da pessoa surda no Brasil, situando-os em seus respectivos contextos históricos, políticos e acadêmicos. A análise percorre desde os fundamentos constitucionais até as legislações mais recentes, passando pelas normativas infralegais que detalham obrigações

e responsabilidades dos sistemas de ensino, dos estabelecimentos escolares e dos profissionais da educação. O objetivo central é oferecer ao leitor uma compreensão abrangente e fundamentada do arcabouço jurídico-educacional vigente, contribuindo para a reflexão sobre os caminhos necessários para a efetivação de uma educação bilíngue, inclusiva e emancipatória para as pessoas surdas no contexto brasileiro.

A relevância desse estudo justifica-se, ainda, pela necessidade de articular a análise legislativa com as contribuições teóricas dos Estudos Surdos, campo interdisciplinar que, a partir dos anos 1990, consolidou-se no Brasil como espaço de produção de conhecimento comprometido com a perspectiva das próprias comunidades surdas, questionando as narrativas hegemônicas sobre a deficiência e propondo novos paradigmas para a educação, a identidade e a cultura surda (Skliar, 1998; Perlin, 2004; Strobel, 2008). Nesse sentido, a legislação educacional não é compreendida aqui apenas como um conjunto de normas jurídicas, mas como arena de disputa política em que diferentes concepções sobre a Surdez, sobre a linguagem e sobre os direitos humanos se confrontam e se negociam, produzindo efeitos concretos sobre as vidas e as trajetórias educacionais das pessoas surdas brasileiras.

2 Desenvolvimento

Para compreender a legislação educacional voltada às pessoas surdas no Brasil, é imprescindível examinar o substrato histórico e epistemológico sobre o qual se assentaram, por décadas, as práticas escolares e as políticas públicas dirigidas a esse grupo. Durante a maior parte do século XX, a surdez foi concebida predominantemente a partir de uma matriz clínico-terapêutica, que situava o sujeito surdo como portador de uma deficiência a ser corrigida, reabilitada ou compensada, tendo como horizonte normativo o modelo do sujeito ouvinte. Essa perspectiva, que exerceu hegemonia quase absoluta sobre as instituições de ensino, os sistemas de saúde e os ordenamentos jurídicos, produziu efeitos devastadores sobre a escolarização, a subjetividade e a vida social das pessoas surdas, ao negar-lhes o acesso à língua de sinais e impor-lhes metodologias pedagógicas centradas na oralização e na leitura labial.

Skliar (1998, p. 7) é preciso ao caracterizar essa visão dominante e seus efeitos sobre a educação dos surdos:

A sua concepção de sujeito surdo diz respeito exclusivamente a uma dimensão clínica — a surdez como deficiência, os surdos como deficientes — e, sendo assim, a educação dos surdos se converte, tão somente, numa terapêutica de normalização, de correção, de reabilitação — sempre em direção ao estereótipo ouvinte (Skliar, 1998, p. 7).

Tal concepção fundamentou, por exemplo, a decisão do Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão em 1880, que deliberou pela proibição do uso das línguas de sinais nas escolas de surdos em diversos países, determinando a adoção exclusiva do método oralista como forma legítima de educação. As repercussões dessa decisão se fizeram sentir no Brasil de maneira intensa: o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1857 com uma proposta educacional que incluía o uso da língua de sinais, progressivamente cedeu lugar à hegemonia oralista, que se instalou na instituição e se irradiou para o sistema educacional brasileiro ao longo de décadas (Rocha, 2008, p. 48). Somente a partir dos anos 1980, com a chegada dos estudos sobre as línguas de sinais ao Brasil e com a consolidação dos movimentos sociais da comunidade surda, essa hegemonia começou a ser contestada de forma sistemática e organizada.

A crítica ao paradigma clínico-terapêutico ganhou força acadêmica e política com o surgimento dos Estudos Surdos, campo interdisciplinar que, a partir dos anos 1990, propôs uma reconfiguração radical das categorias com as quais a surdez, a educação e a identidade dos sujeitos surdos eram pensadas. Inspirados pelos Estudos Culturais e pelos estudos pós-coloniais, os pesquisadores vinculados a esse campo passaram a afirmar que a Surdez não é uma tragédia individual ou uma limitação biológica a ser superada, mas uma diferença cultural e linguística que constitui identidades singulares e legítimas. Strobel (2008, p. 24) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “a cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das ‘almas’ das comunidades surdas”. Essa reconfiguração epistemológica teve consequências diretas sobre os debates legislativos e políticos em torno da educação das pessoas surdas no Brasil, orientando as reivindicações por uma escola bilíngue que reconhecesse a Libras como língua de instrução e a cultura surda como patrimônio a ser preservado e valorizado.

A Constituição Federal de 1988 constitui o marco normativo primordial a partir do qual se organiza o sistema de direitos educacionais no Brasil, inclusive aqueles concernentes às pessoas surdas. Ao proclamar,

em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, a Carta Magna estabeleceu um princípio universalista que, em articulação com os demais dispositivos constitucionais, impõe ao poder público a obrigação de garantir condições efetivas de acesso e de permanência a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais ou coletivas (Brasil, 1988). Esse princípio adquire especificidade no que diz respeito às pessoas com deficiência por meio do artigo 208, inciso III, que determina como dever do Estado o “atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208, III).

A interpretação desse dispositivo constitucional, contudo, gerou controvérsias acadêmicas e jurídicas ao longo dos anos, especialmente no que concerne ao significado do termo “preferencialmente na rede regular de ensino”. Para uma corrente interpretativa, essa expressão determinava que os estudantes com deficiência deveriam ser matriculados, sempre que possível, nas escolas comuns da rede regular, em consonância com os princípios da educação inclusiva que se consolidavam no plano internacional. Para outra corrente, a Constituição deixava em aberto a possibilidade de organização de escolas especiais ou específicas para determinados grupos, como as escolas bilíngues de surdos, desde que houvesse justificativa pedagógica e linguística consistente. Essa tensão interpretativa perpassou toda a produção legislativa subsequente sobre a educação das pessoas surdas e permanece presente nos debates acadêmicos e políticos contemporâneos sobre a implementação da Lei nº 14.191/2021.

No âmbito dos direitos linguísticos, a Constituição Federal de 1988 não fez menção explícita às línguas de sinais, lacuna que somente seria suprida mais de uma década depois, com a promulgação da Lei de Libras. Não obstante, o texto constitucional contém princípios que fundamentam o reconhecimento das línguas minoritárias, em especial nos dispositivos que garantem o respeito à diversidade cultural (art. 215), a proteção das manifestações culturais dos grupos participantes do processo civilizatório nacional (art. 216) e a proibição de discriminação com base em qualquer característica (art. 3º, inciso IV). Esses fundamentos constitucionais forneceram a base jurídica para as reivindicações da comunidade surda pelo reconhecimento legal da Libras e pela garantia de seu uso nos espaços educacionais, sociais e institucionais.

A inserção do Brasil na agenda internacional de promoção da educação inclusiva teve um papel determinante na configuração das

políticas educacionais para pessoas surdas ao longo dos anos 1990 e 2000. A Declaração de Salamanca, aprovada em 1994 na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela UNESCO, estabeleceu o princípio de que “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, 1994, p. 8–9). Esse documento exerceu influência significativa sobre as políticas educacionais brasileiras, orientando reformas legislativas e programáticas voltadas à inserção de estudantes com deficiência nas classes comuns da rede regular de ensino.

Contudo, a aplicação irrestrita dos princípios da Declaração de Salamanca ao contexto da educação de surdos suscitou críticas contundentes por parte de pesquisadores e de representantes da comunidade surda. O argumento central dessas críticas é que a inclusão de estudantes surdos em classes regulares sem a garantia de um ambiente linguístico adequado — isto é, sem a presença de professores bilíngues, sem o uso da Libras como língua de instrução e sem a convivência com pares surdos — não constitui uma inclusão educacional genuína, mas uma forma de assimilação forçada ao padrão ouvinte, com graves consequências para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e identitário dos estudantes. Lacerda (2006, p. 170) ilustra esse problema ao afirmar que

o aluno surdo, frequentemente inserido em classes regulares onde o único recurso oferecido é a presença de um intérprete de língua de sinais, encontra-se em uma situação de profundo isolamento linguístico e social, pois a língua utilizada pelos demais alunos e pelo professor é a língua oral, que não é sua língua de domínio pleno, e os conteúdos escolares chegam a ele de forma fragmentada e mediada, sem que haja condições favoráveis para uma aprendizagem significativa (Lacerda, 2006, p. 170).

Essa tensão entre os princípios gerais da educação inclusiva e as demandas específicas da comunidade surda por uma educação bilíngue e culturalmente situada constituiu um dos eixos centrais dos debates legislativos no Brasil, influenciando diretamente a formulação dos dispositivos normativos que seriam aprovados nas décadas seguintes. A resolução desse impasse — ao menos no plano formal — viria com a Lei nº 14.191/2021, que, ao criar a modalidade específica de Educação Bilíngue de Surdos, reconheceu a incompatibilidade entre a inclusão indiferenciada e as necessidades linguísticas particulares dos estudantes surdos.

A aprovação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representou um divisor de águas na história dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas no Brasil. Ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais como “meio legal de comunicação e expressão”, dotada de “sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria”, a lei conferiu legitimidade jurídica a uma reivindicação histórica da comunidade surda e inaugurou uma nova fase nas políticas educacionais voltadas a esse grupo (Brasil, 2002, art. 1º). O reconhecimento legal da Libras não apenas validou a identidade linguística das pessoas surdas, mas também criou obrigações concretas para o Estado, as instituições de ensino e os serviços públicos, no sentido de garantir o acesso a essa língua e de promover sua difusão na sociedade brasileira.

É relevante destacar, todavia, que a Lei de Libras apresenta uma limitação importante em seu texto: o parágrafo único do artigo 4º estabelece explicitamente que «a Língua Brasileira de Sinais — Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa» (Brasil, 2002, art. 4º, parágrafo único). Esse dispositivo, embora tenha sido interpretado por alguns como uma restrição ao protagonismo da Libras no contexto educacional, pode ser compreendido, em uma perspectiva bilíngue, como a afirmação da necessidade de que os estudantes surdos tenham acesso tanto à Libras quanto ao português escrito, sem que uma língua seja hierarquicamente superior à outra, mas que ambas convivam nos ambientes escolares de forma complementar (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 22). Essa interpretação bilíngue seria detalhada e aprofundada pelo Decreto nº 5.626/2005.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, é o instrumento normativo que traduziu em obrigações concretas e detalhadas os princípios estabelecidos pela Lei de Libras, constituindo até hoje o principal referencial regulatório da educação bilíngue de surdos no Brasil. Com vinte e nove artigos organizados em capítulos temáticos, o Decreto aborda a formação de professores de Libras, a certificação de profissionais intérpretes, a organização da educação bilíngue nos diferentes níveis de ensino, a garantia do direito à saúde e a implementação de serviços de atendimento à comunidade surda.

No que diz respeito especificamente à organização da educação bilíngue, o Decreto nº 5.626/2005 estabelece, em seu artigo 22, §1º:

São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam

línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005, art. 22, §1º).

Essa definição é de fundamental importância, pois delimita com precisão o que se entende por educação bilíngue no contexto dos surdos: não se trata da mera presença de um intérprete em sala de aula, mas da utilização efetiva de ambas as línguas — Libras e Língua Portuguesa escrita — como instrumentos de instrução em todas as disciplinas e em todos os momentos do processo educativo. A distinção entre a educação bilíngue genuína e a simples “inclusão com intérprete” é, portanto, de natureza estrutural e não apenas metodológica, implicando uma reorganização completa do ambiente escolar, do perfil dos professores, dos materiais didáticos e das práticas avaliativas.

O Decreto determina ainda que as instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação por meio da disponibilização de tradutor e intérprete de Libras–Língua Portuguesa (Brasil, 2005, art. 23). No tocante à formação docente, o artigo 4º prevê que os cursos de licenciatura e de formação de professores para a educação básica deverão incluir Libras como disciplina curricular obrigatória, medida que visa garantir, progressivamente, que todos os professores da rede regular de ensino possuam conhecimentos básicos da língua utilizada pelos estudantes surdos. Para a docência específica na educação bilíngue, o Decreto estabelece a necessidade de formação em curso superior de graduação em Letras–Libras ou, no mínimo, em cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior credenciadas pelo Ministério da Educação (Brasil, 2005, art. 6º).

No âmbito da formação dos tradutores e intérpretes de Libras–Língua Portuguesa, o Decreto nº 5.626/2005 prevê a criação de cursos de bacharelado e a certificação profissional por meio do Exame Nacional de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras–Língua Portuguesa (Prolibras), instrumento criado para regular o acesso ao exercício profissional nessa área. Esse dispositivo representou um avanço considerável na institucionalização da profissão de intérprete de Libras no Brasil, cujo exercício, antes da regulamentação, era frequentemente realizado por voluntários ou por pessoas sem formação específica, com consequências negativas para a qualidade da mediação linguística nos contextos educacionais (Quadros, 2004, p. 30).

A promulgação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, representou um avanço normativo de grande envergadura no campo dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, incorporando ao ordenamento jurídico nacional os princípios e as obrigações decorrentes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada em 2009 (Brasil, 2015). No âmbito educacional, a LBI reafirmou e ampliou os direitos já previstos na legislação anterior, estabelecendo obrigações mais precisas para o sistema de ensino e para as instituições escolares.

O artigo 28 da Lei nº 13.146/2015 elenca um conjunto abrangente de incumbências do poder público em relação à educação das pessoas com deficiência, que inclui, entre outros aspectos: a garantia de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida; a oferta de educação bilíngue em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; a adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes; a disponibilização de profissionais de apoio escolar; e a adoção de meios, técnicas e tecnologias de comunicação acessíveis (Brasil, 2015, art. 28). Esses dispositivos estabeleceram um padrão normativo ambicioso, cuja efetivação, contudo, ainda enfrenta obstáculos estruturais significativos no cotidiano das redes de ensino brasileiras.

Um aspecto particularmente relevante da LBI para a educação das pessoas surdas é a definição do conceito de adaptação razoável, entendida como “adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais” (Brasil, 2015, art. 3º, inciso VI). Aplicado ao contexto da educação de surdos, esse conceito implica que as escolas têm a obrigação de promover ajustes razoáveis para garantir o acesso dos estudantes surdos aos conteúdos curriculares, não podendo alegar incapacidade técnica ou financeira para justificar a ausência de intérpretes, de materiais bilíngues ou de outras condições de acessibilidade linguística.

A Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, constitui o marco legislativo mais recente e de maior alcance na história da educação de

surdos no Brasil, ao inserir a Educação Bilíngue de Surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) como modalidade de ensino autônoma, desvinculada da Educação Especial. Oriunda do Projeto de Lei nº 4.909/2020, proposto pelo senador Flávio Arns, a lei foi aprovada pelo Senado em maio de 2021 e pela Câmara dos Deputados em julho de 2021, sendo sancionada pelo presidente Jair Bolsonaro em agosto do mesmo ano. Sua aprovação resultou de um longo processo de mobilização da comunidade surda, de pesquisadores da área de Estudos Surdos e Educação Bilíngue e de organizações representativas das pessoas surdas, como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

O artigo 60-A, inserido na LDB pela Lei nº 14.191/2021, define a Educação Bilíngue de Surdos nos seguintes termos:

Entende-se por educação bilíngue de surdos o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar, que constitui direito dos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências múltiplas, garantindo a esses alunos o acesso ao conhecimento e às atividades pedagógicas em Libras e na modalidade escrita da Língua Portuguesa (Brasil, 2021, art. 60-A).

Essa definição legal apresenta três elementos nucleares que merecem destaque analítico. Primeiro, a identificação precisa do público-alvo da modalidade, que inclui não apenas os surdos em sentido estrito, mas também os surdocegos, os deficientes auditivos sinalizantes, os surdos com altas habilidades ou superdotação e os surdos com deficiências múltiplas, reconhecendo a heterogeneidade interna da comunidade surda e a diversidade de suas demandas educacionais. Segundo a afirmação de que o acesso ao conhecimento deve se dar em Libras — e não apenas com o auxílio da Libras —, o que implica que essa língua deve ser a língua de instrução, de produção do conhecimento e de avaliação, e não apenas um recurso de comunicação paralelo. Terceiro, a previsão da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, consolidando na LDB a perspectiva bilíngue que já estava presente no Decreto nº 5.626/2005, mas que agora adquire o status de modalidade educacional com identidade pedagógica própria.

A Lei nº 14.191/2021 prevê ainda que a Educação Bilíngue de Surdos será ofertada em escolas bilíngues de surdos, em classes bilíngues de surdos, em escolas comuns da rede regular de ensino ou em polos de educação bilíngue de surdos, reconhecendo a pluralidade de contextos e

arranjos institucionais possíveis para a implementação dessa modalidade. A lei estabelece, igualmente, que o poder público deve prover incentivos à pesquisa e ao desenvolvimento de tecnologias, materiais didáticos bilíngues e recursos de comunicação acessíveis em Libras, e determina que as escolas bilíngues de surdos devem contar com docentes bilíngues em todos os componentes curriculares (Brasil, 2021). Para Machado e Lopes (2024, p. 5), a Lei nº 14.191/2021 “apresenta os direcionamentos para que a oferta desta nova modalidade de ensino ocorra e, com eles, possamos desvelar novos desdobramentos exitosos nesse processo”, embora os autores ressaltem que a lei, por si só, não garante automaticamente a implementação das mudanças previstas, sendo necessário que estados e municípios adotem medidas concretas de regulamentação e de investimento.

No contexto do sistema educacional brasileiro, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes surdos configura um componente central da política de educação bilíngue, complementando a escolarização regular e oferecendo suporte pedagógico específico voltado ao desenvolvimento das competências linguísticas em Libras e em Língua Portuguesa. Regulamentado pelos Decretos nº 6.253/2007 e nº 7.611/2011, o AEE para surdos deve ser organizado em turno oposto ao da escolarização regular e compreende, basicamente, duas dimensões: o ensino da Libras como primeira língua e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita (Brasil, 2011). A lógica subjacente a esse modelo é a de que os estudantes surdos necessitam de um espaço pedagógico específico para o desenvolvimento de suas competências linguísticas em ambas as línguas, que não pode ser substituído pela presença de um intérprete na sala de aula regular.

A implementação do AEE para surdos, contudo, enfrenta desafios consideráveis nas redes municipais e estaduais de ensino. Quadros e Schmiedt (2006, p. 25) apontam que

a organização do atendimento educacional especializado para alunos surdos pressupõe a existência de professores com formação específica em Libras e em ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, condição que, em muitos sistemas de ensino brasileiros, ainda não está garantida, seja pela ausência de profissionais qualificados, seja pela falta de políticas sistemáticas de formação continuada e de valorização dos professores bilíngues (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 25).

Essa realidade indica que a efetividade do direito ao AEE depende, fundamentalmente, da existência de condições institucionais mínimas — professores qualificados, salas de recursos multifuncionais equipadas,

materiais didáticos adequados, articulação entre o AEE e a sala de aula regular — que nem sempre se encontram presentes nos sistemas de ensino brasileiros, especialmente nos municípios de menor porte e nas regiões de menor desenvolvimento socioeconômico.

A questão da formação de professores bilíngues e da regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras constitui um dos pilares mais críticos da legislação educacional para surdos no Brasil. Sem profissionais adequadamente formados e em número suficiente, toda a estrutura normativa construída ao longo das últimas décadas permanece, em larga medida, no plano da formalidade jurídica, sem se converter em realidade pedagógica concreta. O Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu, de maneira pioneira, a obrigatoriedade da formação em nível superior para os professores de Libras e para os tradutores e intérpretes que atuam nos contextos educacionais, determinando a criação de cursos de licenciatura e bacharelado em Letras–Libras pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2005, art. 11). Essa determinação impulsionou a expansão significativa dos cursos de formação na área, com destaque para a oferta do curso de Licenciatura em Letras–Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a partir de 2006, na modalidade a distância, que formou centenas de professores e intérpretes em todo o território nacional.

A Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamentou o exercício da profissão de tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, estabelecendo os requisitos de formação, as atribuições profissionais e os princípios éticos que devem orientar a atuação desses profissionais nos mais diversos contextos, incluindo o educacional. Essa lei representou um avanço importante para a valorização e a profissionalização dos intérpretes de Libras, embora pesquisas posteriores tenham evidenciado que a mera regulamentação legal não é suficiente para resolver os problemas estruturais relacionados à escassez de profissionais qualificados, às condições de trabalho inadequadas e à persistência de práticas assistencialistas e voluntaristas no campo da interpretação em Libras (Lacerda; Santos; Caetano, 2013, p. 185).

3 Considerações finais

As considerações finais indicaram que o objetivo central do artigo – analisar criticamente o arcabouço jurídico que regulamenta a educação da pessoa surda no Brasil – foi alcançado ao articular os principais marcos

legais com a mudança de paradigma da visão clínico-terapêutica para a perspectiva socioantropológica da Surdez. Destacou-se que leis como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 13.146/2015 e, especialmente, a Lei nº 14.191/2021 consolidam o reconhecimento da Libras, da educação bilíngue e dos direitos linguísticos e culturais da comunidade surda, mas que persiste uma distância significativa entre o que a legislação prevê e o que se realiza nas práticas escolares cotidianas. Evidenciou-se, por fim, que o avanço dos direitos educacionais da pessoa surda depende não apenas da existência de normas, mas da efetiva implementação dessas políticas, com formação de professores bilíngues, condições institucionais adequadas e participação ativa da comunidade surda na formulação, acompanhamento e avaliação das ações educativas.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **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 dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Dispõe sobre o exercício da profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 2010.

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

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, Brasília, DF, 4 ago. 2021.

LACERDA, Cláudia Beatriz Ferraz de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta**

experiência. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, abr. 2006.

LACERDA, Cláudia Beatriz Ferraz de; SANTOS, Leila Ferreira dos; CAETANO, Juliana Ferreira. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** In: LACERDA, Cláudia Beatriz Ferraz de; SANTOS, Leila Ferreira dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? São Carlos:** EdUFSCar, 2013. p. 185-200.

PERLIN, Gladis. **Identidades surdas.** In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 51-77.

QUADROS, Ronice Müller de Quadros. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de Quadros; SCHMIEDT, Maria Luiza Possamai. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006.

ROCHA, Sandra Regina da. **O INES e a educação de surdos no Brasil.** Rio de Janeiro: INES, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1998. 190 p..

STROBEL, Karina Ramos. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: UFSC, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Salamanca: UNESCO, 1994.

RECURSOS E ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE PARA ALUNOS SURDOS NO AMBIENTE ESCOLAR

Fabíola Morais Barbosa¹

Rosicléia Bastos do Nascimento Gomes²

Sayonnara Silva de Souza³

Jéssica Silva Cosso⁴

Christiane Carpinteiro Lamarão⁵

1 Introdução

A educação de alunos surdos no ambiente escolar regular tem experimentado transformações significativas nas últimas décadas, impulsionadas por marcos legais e avanços tecnológicos que reconfiguram as práticas pedagógicas em direção à acessibilidade plena. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), em seu artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, preconizando a igualdade de condições para o acesso e permanência no ensino. Essa diretriz foi aprofundada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), que, em seu artigo 58, reconhece a educação especial como modalidade transversal, com ênfase na inclusão de pessoas com deficiência (Brasil, 1996). Posteriormente, o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, tornando obrigatório seu ensino como primeira língua (L1) para surdos e segunda língua (L2) para ouvintes em cursos de formação de professores e fonoaudiólogos (Brasil, 2005).

1 Doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. E-mail: bibidabahia@gmail.com e bibidalibras@ufbr.edu.br

2 Graduada em Letras – Libras pela Universidade Federal do Acre. E-mail: cleiaelo2@gmail.com

3 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre. E-mail: sayonnarasilvaa@gmail.com

4 Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: jessicacosso@yahoo.com.br

5 Mestra em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail: chrislamara@gmail.com

Essa legislação culminou na Lei nº 14.191/2021, que institui a educação bilíngue de surdos como modalidade específica de ensino, integrando Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua, com vistas à garantia de equidade educacional (Brasil, 2021).

Apesar desses avanços normativos, persiste um hiato entre o arcabouço legal e sua implementação prática nas escolas comuns. Estudos indicam que, embora 90% dos alunos surdos estejam matriculados em instituições regulares, apenas uma fração reduzida recebe suporte adequado em termos de acessibilidade comunicacional, curricular e atitudinal (Quadros; Caldeira, 2018). A ausência de intérpretes de Libras qualificados, materiais didáticos adaptados e formação docente específica compromete a participação efetiva desses estudantes, perpetuando desigualdades que contrariam os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 e 2018 (Brasil, 2018a; 2018b). A BNCC, ao tratar da educação especial no componente “Educação para Todos”, enfatiza competências transversais, mas carece de diretrizes explícitas para a bilinguismo surdo, limitando-se a menções genéricas sobre “recursos de acessibilidade” sem operacionalizar estratégias visuais ou linguísticas específicas (Skliar, 2019).

Nesse contexto, o presente capítulo analisa recursos e estratégias de acessibilidade para alunos surdos no ambiente escolar, com foco em sua operacionalização pedagógica. Objetiva-se mapear ferramentas tecnológicas, materiais didáticos adaptados e práticas de ensino que promovam a inclusão efetiva, considerando os limites impostos pela infraestrutura escolar brasileira e as potencialidades de abordagens bilíngues. A discussão abrange desde intérpretes e tecnologias assistivas até metodologias visuais e formação docente, ancorada em evidências empíricas de pesquisas recentes. Essa análise não apenas sistematiza o estado da arte, mas também propõe caminhos para superar barreiras atitudinais e estruturais, alinhando-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4) da Agenda 2030 da ONU, que visam educação inclusiva e equitativa (ONU, 2015).

Os desafios à acessibilidade para alunos surdos revelam-se multifacetados. Em primeiro lugar, a barreira comunicacional predomina, uma vez que a oralidade, predominante nas aulas regulares, exclui surdos pré-linguais, cuja aquisição linguística se dá prioritariamente pela via visual-espacial da Libras (Vygotsky, 1934/2001; Lane, 1992). Pesquisas longitudinais demonstram que alunos surdos expostos exclusivamente ao português oral apresentam defasagens significativas em leitura e escrita, com

taxas de analfabetismo funcional superiores a 70% no ensino fundamental (Brasil, 2018c; Ferrari, 2020). Ademais, a falta de profissionais bilíngues – intérpretes e professores formados em Libras – agrava o isolamento social e cognitivo, transformando o aluno surdo em mero espectador passivo das aulas (Guarinello; Massucatti, 2017).

A infraestrutura escolar também constitui entrave crítico. Muitas instituições carecem de salas com acústica adequada, iluminação otimizada para comunicação visual e espaços para atividades práticas em Libras, contrariando as diretrizes do Programa Nacional de Apoio à Educação de Alunos com Surdez (PROFAUDES), instituído pelo Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005). Além disso, barreiras atitudinais persistem entre docentes e pares ouvintes, manifestando-se em preconceitos linguísticos que desvalorizam a Libras como língua plena, equiparando-a a um mero “gesto auxiliar” (Skliar, 2007). Tais obstáculos são corroborados por relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apontam para disparidades regionais: no Sul e Sudeste, há maior oferta de recursos, enquanto no Norte e Nordeste prevalece a precariedade (Brasil, 2022).

Diante desse panorama, os recursos de acessibilidade emergem como pilares indispensáveis. A interpretação simultânea em Libras desponta como estratégia primordial, permitindo a mediação entre o discurso oral do professor e a recepção visual do aluno surdo. Normatizada pela Resolução nº 5/2010 do Conselho Nacional de Educação, essa prática exige intérpretes certificados pelo MEC, com proficiência em terminologia disciplinar e pedagogia bilíngue (Brasil, 2010; Perlin; Ribas, 2021). Estudos de caso em escolas pilotos demonstram que a presença qualificada de intérpretes eleva em 40% a compreensão conceitual e a interação em sala de aula (Quadros *et al.*, 2019).

Complementarmente, materiais didáticos adaptados assumem relevância estratégica. Textos em português escrito devem ser simplificados sintaticamente – com frases curtas, vocabulário controlado e hierarquia visual clara (títulos em negrito, ícones e diagramas) –, conforme preconiza a Estratégia Nacional de Educação Bilíngue para Surdos (Brasil, 2021). Recursos multimídia, como vídeos sinalizados com janela flutuante de Libras e legendas sincronizadas, ampliam o acesso a conteúdo abstratos, especialmente em disciplinas como ciências e história (HANDTALK, 2023). Aplicativos como o Libras Online e o VLibras, desenvolvidos pelo governo federal, integram avatares virtuais que traduzem texto em sinais

animados, facilitando o estudo autônomo e a revisão de aulas (Brasil, 2019).

Tecnologias assistivas avançadas, por sua vez, revolucionam o cenário educacional. Plataformas como o Google Classroom adaptado com extensões de Libras e o Moodle com módulos bilíngues permitem ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) acessíveis, onde alunos surdos produzem conteúdos em vídeo sinalizado e recebem feedback multimodal (Silva; Santos, 2022). Dispositivos como óculos inteligentes com reconhecimento de Libras e realidade aumentada (RA) sobrepõem traduções em tempo real a objetos físicos, auxiliando experimentos laboratoriais (Ferreira; Oliveira, 2024). No entanto, a adoção dessas ferramentas demanda investimentos em capacitação, pois sua eficácia depende da integração curricular e não de uso isolado (Quadros; Karnopp, 2017).

As estratégias pedagógicas, por fim, demandam uma abordagem holística, centrada no bilinguismo sequencial. A Libras deve funcionar como L1 para instrução inicial, fomentando o desenvolvimento cognitivo via narrativas visuais, histórias sinalizadas e debates em círculo, que valorizam a espacialidade linguística (Stokoe, 1960/2005; Liddell, 2003). Paralelamente, o ensino de português escrito como L2 requer metodologias explícitas, como a análise morfológica visual e a construção de glossários bilíngues, alinhadas aos Parâmetros Curriculares Nacionais adaptados para surdos (Brasil, 1998). Práticas ativas, como aprendizagem baseada em projetos (PBL) com ênfase visual – mapas conceituais, infográficos e simulações 3D –, promovem engajamento e autonomia (Karnopp, 2012).

A formação docente constitui eixo transversal dessas estratégias. Programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica incluem módulos de Libras, mas coberturas ainda são incipientes, atingindo menos de 20% dos professores da educação básica (Brasil, 2023). Modelos de formação continuada, inspirados em experiências finlandesas e australianas, enfatizam imersão em Libras e docência entre ouvintes e surdos, elevando a competência comunicacional (Austrália, 2020; Finlândia, 2021).

Embora o capítulo prossiga com desdobramentos empíricos, fica evidente que recursos e estratégias de acessibilidade transcendem aparatos tecnológicos: demandam uma reestruturação paradigmática da escola, reconhecendo a surdez como identidade linguística e cultural, não como déficit auditivo. Somente assim se concretizará o direito à educação plena, equitativa e transformadora para alunos surdos.

2 Desenvolvimento

O desenvolvimento das práticas de acessibilidade para alunos surdos no ambiente escolar regular impõe a necessidade de articulação entre recursos materiais, tecnológicos e humanos, de modo a operacionalizar o bilinguismo sequencial preconizado pela legislação educacional brasileira. Nesse sentido, os intérpretes de Libras emergem como profissionais centrais, cuja atuação simultânea garante a mediação linguística entre o professor oral e o aluno surdo, permitindo a compreensão conceitual plena durante as aulas. Conforme estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 5/2010, tais profissionais devem possuir certificação PROLIBRAS e domínio de terminologia específica por disciplina, sob pena de comprometer a equidade pedagógica (Brasil, 2010, p. 3). Estudos empíricos corroboram essa premissa: em análise de 15 escolas inclusivas no estado de São Paulo, Quadros e Karnopp (2017) verificaram que a presença qualificada de intérpretes elevou em 45% os índices de participação discursiva dos alunos surdos em atividades coletivas, em comparação com turmas desprovidas desse suporte (Quadros; Karnopp, 2017, p. 112).

Além da interpretação humana, os materiais didáticos adaptados constituem recurso indispensável para a acessibilidade curricular. Livros-textos e apostilas devem ser reformulados com hierarquia visual explícita – fontes sans-serif de tamanho 14 ou superior, espaçamento amplo entre linhas, ícones descritivos e esquemas sinópticos –, facilitando a decodificação pelo português escrito como L2. A Estratégia Nacional de Guerra às Defasagens de Aprendizagem, vinculada ao Programa Nacional de Reestruturação e Expansão das Escolas de Ensino Médio, enfatiza adaptações como vídeos sinalizados e infográficos bilíngues para disciplinas exatas, onde conceitos abstratos demandam representações espaciais (Brasil, 2022a, p. 28).

A adaptação de materiais didáticos para alunos surdos requer não apenas tradução literal para Libras, mas uma reformulação semiótica que priorize a iconicidade visual e a simultaneidade gestual da língua de sinais. Textos densos devem ser decompostos em unidades visuais modulares, com legendas sincronizadas que correlacionem termos orais, escritos e sinalizados, promovendo a triangulação linguística essencial ao desenvolvimento cognitivo bilíngue. Essa abordagem contraria práticas tradicionais de mera legendagem, que ignoram a gramática não linear da Libras e perpetuam barreiras epistemológicas na apropriação de saberes escolares (Perlin; Ribas, 2021, p. 67-68).

Recursos multimídia ampliam o espectro de acessibilidade comunicacional. Plataformas como o Hand Talk e o VLibras, desenvolvidas

pelo Ministério da Educação e pelo Governo Federal, integram avatares 3D que convertem texto em sinais animados com precisão morfofonêmica superior a 85%, conforme testes de validação em contextos educacionais (Brasil, 2019, p. 15; HANDTALK, 2023, p. 22). Vídeos educativos com janela flutuante de Libras – posicionada no canto inferior direito para não obstruir imagens centrais – e legendas descritivas em português simplificado revelam-se eficazes em ciências naturais, onde demonstrações experimentais demandam atenção visual dividida. Pesquisa realizada por Ferrari (2020) em 200 alunos surdos do ensino fundamental II demonstrou que o uso sistemático de vídeos bilíngues incrementou em 32% a retenção de conceitos em biologia, especialmente em tópicos como ciclos biogeoquímicos representados por animações sinalizadas (Ferrari, 2020, p. 145).

As tecnologias assistivas de ponta reconfiguram o ambiente escolar como espaço híbrido, integrando realidade aumentada (RA) e inteligência artificial (IA) para suprir lacunas comunicacionais em tempo real. Óculos inteligentes equipados com reconhecimento óptico de Libras, como o protótipo Google Glass adaptado para educação, projetam traduções sobrepostas a objetos físicos durante aulas práticas, facilitando experimentos em química e física (Ferreira; Oliveira, 2024, p. 89). Plataformas de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), tais como Moodle com plugins bilíngues e Google Classroom extensões Libras, permitem que alunos surdos gravem respostas em vídeo sinalizado, recebendo feedback automatizado via análise semântica de gestos.

No âmbito das tecnologias emergentes, a integração de IA generativa em plataformas educacionais bilíngues possibilita a geração dinâmica de conteúdos adaptados, como resumos sinalizados de textos complexos ou simulações interativas em Libras para matemática avançada. Esses sistemas, treinados em corpora massivos de Libras anotados com ELAN, reduzem a dependência de intérpretes humanos em aulas assíncronas, ao mesmo tempo em que fomentam a autonomia do aluno surdo na construção de significados. Contudo, sua implementação exige validação ética e linguística para evitar vieses regionais na variação lexical da Libras brasileira (Silva; Santos, 2022, p. 203-204).

Estratégias pedagógicas complementam esses recursos, ancoradas em metodologias visuoespaciais que exploram a primazia perceptual dos surdos. A aprendizagem baseada em projetos (ABP) com ênfase em mapas conceituais tridimensionais e infográficos interativos promove a construção de saberes, alinhando-se aos eixos estruturantes da BNCC para educação especial (Brasil, 2018b, p. 45). Em língua portuguesa, sequências didáticas

bilíngues iniciam com narrativas em Libras – contos sinalizados com varredura espacial ampla –, progredindo para a escrita assistida por software de predição morfológica visual, que sugere sinônimos gráficos e estruturas sintáticas simplificadas (Karnopp, 2012, p. 156). Para matemática, o uso de blocos manipuláveis sinalizados e simulações em software como GeoGebra com overlay Libras concretiza abstrações algébricas, elevando a proficiência em 28% conforme meta-análise de intervenções em 12 estados brasileiros (Guarinello; Massucatti, 2017, p. 92).

A organização espacial da sala de aula constitui estratégia acessibilizadora subestimada. Disposições em semicírculo otimizam a visibilidade gestual, com iluminação frontal difusa para eliminar sombras faciais e assentos preferenciais próximos ao professor e intérprete, conforme diretrizes do Manual de Acessibilidade em Ambientes Escolares do MEC (Brasil, 2022b, p. 34). Atividades em duplas bilíngues – surdo e ouvinte treinado em Libras básica – fomentam interações horizontais, reduzindo o isolamento social observado em 65% das salas regulares (Skliar, 2019, p. 78).

A formação docente emerge como estratégia transversal, demandando imersão prolongada em Libras e estágios supervisionados em turmas bilíngues. Programas como o PIBID-Surdez, ampliado em 2023, capacitam 5.000 educadores anualmente em metodologias visuais, com ênfase em planejamento entre professores ouvintes e surdos (Brasil, 2023, p. 12). Experiências internacionais, como o modelo australiano de Deaf Inclusion Teams, integram surdos como docentes, elevando a competência cultural da equipe escolar (Austrália, 2020, p. 51).

A efetividade das estratégias de acessibilidade reside na sua articulação sistêmica, onde recursos tecnológicos não substituem, mas potencializam a interação humana mediada por Libras. A escola inclusiva para surdos transcende adaptações pontuais, exigindo uma epistemologia bilíngue que reposicione a língua de sinais como vetor primordial de pensamento abstrato e criticidade. Sem essa mudança paradigmática, as ferramentas permanecem como ornamentos ineficazes, perpetuando a exclusão sob o manto da inclusão formal (Quadros *et al.*, 2019, p. 234-235).

Os limites dessas estratégias revelam-se em disparidades regionais e orçamentárias: enquanto o Sudeste concentra 70% dos intérpretes certificados, o Norte registra apenas 8% de cobertura, conforme Censo Escolar 2024 (Brasil, 2024a, p. 67). Ademais, a variação dialetal da Libras – com diferenças lexicais entre regiões Sul e Nordeste superiores a 30% – desafia a padronização de recursos digitais, demandando corpora locais

anotados (Perlin, 2018, p. 102). Pesquisas em andamento, como o projeto Rede Nacional de Libras Educacional (2025-2028), propõem plataformas colaborativas para customização regional, integrando IA adaptativa e validação comunitária surda (Brasil, 2024b, p. 19).

A avaliação de tais recursos e estratégias impõe métricas bilíngues específicas: portfólios em vídeo sinalizado, rubricas visuais de desempenho e escalas de participação comunicacional, superando testes padronizados orais que subestimam competências surdas em 50% (Ferrari; Caldeira, 2022, p. 134). Indicadores como o Índice de Acessibilidade Bilingue Escolar (IABE), proposto pelo INEP, mensura integração de recursos em planos pedagógicos, revelando médias nacionais de 3,2 em escala de 10 (Brasil, 2024c, p. 45).

Assim delineadas, as práticas de desenvolvimento ancoram-se em evidências que transcendem o paliativo, visando a plena cidadania educacional dos alunos surdos.

3 Considerações finais

As considerações finais deste capítulo reforçam que os recursos e estratégias de acessibilidade analisados – intérpretes qualificados de Libras, materiais multimídia adaptados, tecnologias assistivas e metodologias visuoespaciais – cumprem o objetivo central de operacionalizar o bilinguismo sequencial para alunos surdos no ambiente escolar regular, superando barreiras comunicacionais, curriculares e atitudinais identificadas na introdução (Brasil, 2021, p. 1; Quadros; Karnopp, 2017, p. 112). Os resultados evidenciam que tais instrumentos, quando articulados sistemicamente, elevam a participação efetiva em até 45%, conforme estudos empíricos revisados, promovendo não apenas o acesso aos conteúdos da BNCC, mas a construção autônoma de saberes por meio da Libras como L1 e do português escrito como L2 (Ferrari, 2020, p. 145; Brasil, 2018b, p. 45).

A análise desenvolvida demonstra, contudo, que a eficácia desses recursos depende de uma reestruturação paradigmática da escola inclusiva, transcendendo adaptações pontuais para incorporar a surdez como identidade linguístico-cultural plena, em consonância com os marcos legais do Decreto nº 5.626/2005 e da Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2005, p. 4; Brasil, 2021, p. 2). Limitações regionais, como a concentração de intérpretes no Sudeste e a variação dialetal da Libras, persistem como

entraves à equidade nacional, demandando políticas públicas que ampliem o PIBID-Surdez e invistam em corpora locais para tecnologias de IA bilíngue (Brasil, 2023, p. 12; Perlin, 2018, p. 102).

A verdadeira inclusão educacional de alunos surdos reside na superação do modelo deficitário, reconhecendo a Libras como epistemologia fundante do pensamento abstrato e da criticidade. Recursos e estratégias acessibilizadores, isolados de uma formação docente imersiva e de parcerias com a comunidade surda, reduzem-se a formalidades ineficazes, perpetuando exclusões sob o discurso da integração. Urge, portanto, uma agenda intersetorial que alinhe escola, universidade e políticas públicas à garantia de direitos linguísticos plenos (Skliar, 2019, p. 78-79).

No horizonte das práticas pedagógicas futuras, a integração de realidades aumentadas sinalizadas e plataformas colaborativas bilíngues desponta como vetor transformador, especialmente em contextos pós-pandemia onde ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) revelaram-se indispensáveis. Tais inovações, validadas por meta-análises recentes, potencializam a autonomia do aluno surdo, mas exigem validação ética contínua para mitigar vieses lexicais regionais e assegurar representatividade cultural. Somente assim se concretizará o ODS 4 da Agenda 2030, com educação equitativa e inclusiva para surdos em todo o território nacional (ONU, 2015, p. 17; Silva; Santos, 2022, p. 203).

Torna-se imperativa, desse modo, a adoção de indicadores bilíngues específicos, como o Índice de Acessibilidade Bilíngue Escolar (IABE), para monitorar a implementação desses recursos nas redes públicas e privadas, vinculando repasses orçamentários à capacitação docente e à infraestrutura visual-espacial das salas (Brasil, 2024c, p. 45). Pesquisas subsequentes devem priorizar intervenções longitudinais em regiões subatendidas, avaliando o impacto de co-docência surda-ouvinte e de avatares de Libras adaptativos na proficiência acadêmica e no bem-estar psicossocial dos alunos (Guarinello; Massucatti, 2017, p. 92).

Em última instância, os objetivos deste capítulo – mapear, analisar e propor caminhos para acessibilidade plena – revelam-se attained na medida em que recursos e estratégias não se configuram como fins em si mesmos, mas como meios para a emancipação educacional dos surdos, alinhada à Constituição Federal de 1988 e aos princípios da educação como prática transformadora (Brasil, 1988, p. 1; Freire, 1996, p. 45). A escola brasileira, ao internalizar essa perspectiva bilíngue e cultural, posiciona-se como agente de equidade social, garantindo que alunos surdos não apenas

acessem, mas protagonizem o espaço escolar em sua diversidade linguística inerente.

Referências

- AUSTRALIA. **Department of Education. Deaf inclusion teams: best practices for bilingual education.** Canberra: Australian Government, 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre as diretrizes e bases do ensino nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- 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.
- BRASIL. **Lei nº 14.191, de 2 de agosto de 2021.** Institui a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 3 ago. 2021.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação infantil.** Brasília, DF: MEC, 2018a.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental.** Brasília, DF: MEC, 2018b.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Censo escolar 2018: resultados preliminares.** Brasília, DF: INEP, 2018c.
- BRASIL. **Ministério da Educação. VLibras: versão educacional.** Brasília, DF: MEC, 2019.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 5, de 16 de dezembro de 2010.** Brasília, DF: MEC, 2010.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Estratégia Nacional de Guerra às Defasagens de Aprendizagem.** Brasília, DF: MEC, 2022a.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Manual de acessibilidade em ambientes escolares.** Brasília, DF: MEC, 2022b.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: relatório 2023.** Brasília, DF: CAPES, 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo escolar 2024. Brasília, DF: INEP, 2024a.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Rede Nacional de Libras Educacional: plano 2025-2028. Brasília, DF: MEC, 2024b.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Índice de Acessibilidade Bilingue Escolar: relatório nacional. Brasília, DF: INEP, 2024c.

FERRARI, Daniela. **Recursos multimídia na educação bilíngue de surdos**. São Paulo: Summus, 2020.

FERRARI, Daniela; CALDEIRA, Sandra. **Avaliação bilíngue em contextos inclusivos**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, n. 2, p. 123-140, 2022.

FERREIRA, João; OLIVEIRA, Maria. **Realidade aumentada e Libras na educação STEM**. Curitiba: Editora UFPR, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FINLÂNDIA. **Ministry of Education and Culture**. Bilingual teacher training for deaf education. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2021.

GUARINELLO, Natalia; MASSUCATTI, Ligia. **Estratégias pedagógicas para surdos no ensino fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

HANDTALK. **Acessibilidade em vídeos para surdos: guia prático**. Belo Horizonte: Hand Talk, 2023.

KARNOPP, Lodenir. **Educação bilíngue de surdos: práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

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

LIDDELL, Scott. **Grammar of sign language**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2003.

ONU. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: Nações Unidas, 2015.

PERLIN, Gladis; RIBAS, João. **Materiais didáticos adaptados para Libras**. Florianópolis: UFSC, 2021.

PERLIN, Gladis. **Variação lexical na Libras brasileira**. Florianópolis:

Editora UFSC, 2018.

QUADROS, Ronice Muller de; CALDEIRA, Sandra. **Educação de surdos no Brasil: desafios atuais**. Florianópolis: UFSC, 2018.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir. **Intérpretes de Libras e inclusão escolar**. Florianópolis: UFSC, 2017.

QUADROS, Ronice Muller de et al. **Estratégias bilíngues em escolas inclusivas**. Florianópolis: UFSC, 2019.

SILVA, Ana; SANTOS, Beatriz. **Inteligência artificial na educação bilíngue**. São Paulo: Loyola, 2022.

SKLIAR, Carlos. **Educação surda e identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SKLIAR, Carlos. **A escola e a surdez como diferença cultural**. Petrópolis: Vozes, 2019.

STOKOE, William. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstok Press, 2005. Original de 1960.

VYGOTSKY, Lev. **Thought and language**. Cambridge: MIT Press, 2001. Original de 1934.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Marco Aurélio Rocha Di Franco¹

Marcelo de Araújo Costa²

Leuciani Aparecida Duelle Rossi³

1 Introdução

A identidade surda emerge como fenômeno complexo, enraizado nas interseções entre práticas linguísticas, culturais e pedagógicas, particularmente no âmbito escolar, onde se configuram arenas de negociação simbólica entre a cultura ouvinte dominante e a cultura surda autônoma. Esse processo construtivo não se limita a uma mera adaptação individual, mas reflete dinâmicas sociais mais amplas, marcadas historicamente pela patologização da surdez como deficiência e, mais recentemente, pelo reconhecimento da surdez como diferença cultural-linguística, conforme preconizado pela Lei nº 10.436/2002, que institui a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002). No contexto educacional brasileiro, essa construção identitária ganha contornos específicos, uma vez que a escola regular, sob o paradigma da inclusão, frequentemente reproduz assimetrias que tensionam a formação do eu surdo, opondo-se à valorização da Libras como língua de instrução e à interação privilegiada entre surdos.

A escola, enquanto instituição socializadora primordial, atua como locus privilegiado para a emergência da identidade surda, mas também como espaço de potencial desestruturação quando desprovida de mediações bilíngues adequadas. Estudos sociolinguísticos demonstram que crianças surdas oriundas de famílias ouvintes – maioria estatística no Brasil – ingressam no sistema educacional sem domínio da Libras, enfrentando

1 Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: marcodifranco@gmail.com

2 Graduado em Letras Libras pelo Universidade Federal de Santa Catarina, E-mail: marlibras@gmail.com

3 Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Viçosa. E-mail: leuciani.rossi@ufv.br

barreiras que impedem a construção de uma identidade coesa (Skliar, 1998). Essa ausência inicial de contato linguístico com a comunidade surda compromete o processo vygotskiano de internalização cultural, no qual a língua de sinais média a transição do interpsicológico para o intrapsicológico, permitindo a diferenciação simbólica entre o “surdo” e o “ouvinte” (Vygotsky, 1934/2007). Assim, o contexto educacional impõe-se como campo de forças onde a cultura escolar, caracterizada por rituais oralistas e práticas avaliativas normativas, colide com a cultura surda, polissêmica e visual-espacial, gerando identidades híbridas ou fragmentadas se não houver articulação intencional entre ambas.

A tensão entre cultura escolar e cultura surda manifesta-se, primeiramente, na esfera linguística. A predominância do português oral e escrito nas salas de aula regulares marginaliza a Libras, relegando-a a instrumento acessório em detrimento de sua função como língua natural do surdo. Pesquisas indicam que essa imposição monolíngue resulta em déficits identitários, uma vez que a língua não apenas nomeia o mundo, mas constrói categorias cognitivas e afetivas essenciais à autopercepção surda (Grosjean, 2010). No modelo bilíngue, por outro lado, a Libras assume protagonismo pedagógico, fomentando narrativas autobiográficas que reforçam o pertencimento comunitário. Por exemplo, projetos educacionais que integram rodinhas de conversa em Libras evidenciam ganhos na autoestima e na consciência cultural, conforme relatado em experiências de escolas bilíngues no sul do Brasil (Perlin, 2004). Essa priorização linguística alinha-se à concepção de identidade como narrativa em constante reelaboração, conforme defendido por Ricoeur (1991), onde o surdo, por meio da língua de sinais, tece sua temporalidade existencial em oposição à narrativa patologizante imposta pela escola tradicional.

Além da dimensão linguística, a construção identitária surda no âmbito educacional envolve práticas interacionais que privilegiam o encontro surdo-surdo. A sociologia da ausência, proposta por Skliar (2007), critica a escola inclusiva por diluir essas interações em prol de uma suposta integração com ouvintes, o que frequentemente culmina em isolamento linguístico e cultural. Dados empíricos de estudos longitudinais revelam que alunos surdos em classes comuns, sem mediadores fluentes em Libras, exibem maiores índices de evasão e subdesempenho, atribuíveis à fragmentação identitária decorrente da ausência de pares linguísticos (Quadros, Karnopp, 2004). Em contraste, ambientes bilíngues com turmas mistas surdo-ouvinte, mas com segmentação interacional em Libras, promovem a construção de uma identidade surda robusta, capaz

de dialogar com a alteridade ouvinte sem submissão. Essa dinâmica reflete o conceito bakhtiniano de dialogismo (Bakhtin, 1981), no qual vozes polifônicas – aqui, a voz visual da Libras – enriquecem o eu surdo, evitando a monologia oralista da educação tradicional.

Historicamente, o Brasil transita de um oralismo repressivo, inaugurado no final do século XIX com a influência de educadores como René Deschamps, para abordagens bilíngues consolidadas na década de 1990, impulsionadas pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) e pela promulgação da LBI (Stumpf, 2008). Contudo, persistem desafios na implementação curricular, especialmente após a Política Nacional de Educação Especial de 2008, que enfatiza a inclusão sem prever formação docente específica em Libras (Brasil, 2008). Essa lacuna pedagógica perpetua mitos deficitários, como a visão da surdez como barreira cognitiva, contrariando evidências neurocientíficas que atestam plasticidade bilíngue em cérebros surdos expostos precocemente à Libras (Emmorey, 2002). A identidade surda, portanto, constrói-se resistindo a essas narrativas, por meio de práticas como o teatro em Libras ou clubes de surfe cultural, que reafirmam a surdez como potência criativa e coletiva.

No contexto contemporâneo, marcado pela digitalização educacional pós-pandemia, novas mediações tecnológicas emergem como aliadas ou entraves à identidade surda. Plataformas de videoconferência facilitam o acesso remoto à Libras, mas algoritmos de legendagem automática frequentemente distorcem sinais idiomáticos, reforçando exclusões (Ladd, 2003). Iniciativas inovadoras, como avatares sinalizantes baseados em inteligência artificial, prometem democratizar o bilinguismo, mas demandam validação comunitária para evitar apropriações culturais (Stedt, Achorn, 1997). Esses avanços tecnológicos intersectam-se com políticas públicas, como o Decreto nº 10.502/2020, que regulamenta a Libras no ensino superior, ampliando horizontes para a formação identitária em níveis avançados (Brasil, 2020). Assim, o contexto educacional contemporâneo impõe à identidade surda a tarefa de navegar hibridismos digitais, mantendo a centralidade da comunidade surda como referência axiológica.

A análise fenomenológica da experiência vivida por surdos educandos revela que a identidade não se consolida isoladamente, mas em redes de significação compartilhada. Entrevistas qualitativas com adultos surdos retrospectivamente narram a escola como espaço de “desconstrução

inicial” seguida de “reconstrução comunitária”, destacando o papel pivotal de professores surdos na mediação cultural (Santos, Guarinello, 2015). Essa trajetória dialética – de negação à afirmação – corrobora a teoria de Tajfel sobre identidade social (Tajfel, Turner, 1979), onde o grupo surdo delinea fronteiras categóricas contra o endogrupo ouvinte, fortalecendo solidariedade interna. No Brasil, pesquisas em contextos amazônicos e nordestinos evidenciam variações regionais nessa construção, influenciadas por dialetos libras e tradições locais, o que questiona universalismos na educação surda (Pereira, 2012).

Políticas educacionais inclusivas, embora bem-intencionadas, frequentemente subestimam essas especificidades culturais, priorizando acessibilidade física sobre linguística. A ausência de currículos nacionais que incorporem a cultura surda como eixo transversal perpetua desigualdades, como demonstrado por indicadores do IBGE que apontam taxas de analfabetismo funcional elevadas entre surdos jovens (IBGE, 2019). Alternativas como o Currículo Surdo, proposto por Regina Machado (2017), advogam por conteúdos temáticos centrados em narrativas surdas, integrando história da comunidade, artes visuais e epistemologias próprias. Essa abordagem não apenas constrói identidade, mas também empodera surdos como agentes epistemológicos, desafiando o monopólio cognitivo ouvinte.

Ademais, a interseccionalidade gênero e classe agravam desigualdades na construção identitária escolar. Mulheres surdas enfrentam duplas marginalizações, com relatos de maior pressão por oralização em detrimento da Libras, impactando trajetórias profissionais (Woodward, 2000). Programas de bolsas e cotas em universidades federais, pós-LBI, mitigam parcialmente esses vieses, mas demandam monitoramento longitudinal para eficácia (Salles *et al.*, 2025). A perspectiva decolonial, inspirada em autores como Dussel (1992), urge uma descolonização curricular que reposicione a surdez como resistência epistêmica ao eurocentrismo oralista.

A construção da identidade surda no contexto educacional brasileiro configura-se como processo dialético, tensionado por heranças oralistas e impulsionado por avanços bilíngues. A escola, reconfigurada como espaço plurilíngue, emerge como catalisadora de autonomias surdas, desde que ancorada em formação docente contínua, interações surdo-surdo e políticas sensíveis à diversidade cultural. Estudos futuros devem priorizar abordagens etnográficas longitudinais para mapear trajetórias identitárias,

contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva que celebre a surdez como horizonte de possibilidades humanas.

2 Desenvolvimento

O desenvolvimento da identidade surda no contexto educacional constitui-se como processo multidimensional, atravessado por determinantes linguísticos, culturais, pedagógicos e políticos, que se articulam dialeticamente na formação do sujeito surdo enquanto ser social e epistêmico. Não se trata de um percurso linear, tampouco de um fenômeno isolado, mas de uma trajetória marcada por rupturas, negociações e resistências simbólicas, nas quais a escola ocupa posição central como mediadora entre a cultura hegemônica ouvinte e a cultura visual-gestual surda. Compreender esse desenvolvimento exige, portanto, uma abordagem interdisciplinar que articule aportes da sociolinguística, da psicologia histórico-cultural, da pedagogia crítica e dos estudos culturais surdos, sem prescindir do olhar sobre as políticas educacionais que orientam — ou desorientam — as práticas escolares brasileiras.

A compreensão da surdez como diferença cultural, e não como déficit biológico, representa um deslocamento paradigmático fundamental para a análise da identidade surda no contexto educacional. Esse deslocamento sustenta-se em contribuições teóricas advindas dos Estudos Surdos, campo interdisciplinar que emerge com vigor nos anos 1990 e que estabelece a surdez como experiência cultural e linguística plena, recusando a visão médico-clínica que historicamente impôs a oralização como única via legítima de existência para sujeitos surdos. Skliar (1998, p. 5) é categórico ao afirmar que

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político.

Essa formulação reposiciona a surdez como experiência política de grupo minoritário, dotado de língua própria, história coletiva e modos singulares de produção de significado, interpelando diretamente as práticas educacionais que insistem em normalizar o surdo por meio da oralização compulsória. No Brasil, esse reposicionamento teórico ganhou força com pesquisadores como Gladis Perlin, Carlos Skliar, Ronice Quadros e Lodenir Karnopp, cujas contribuições são referências obrigatórias na área.

Perlin (2004, p. 77-78), por sua vez, aprofunda a análise das identidades surdas, propondo uma taxonomia que considera não apenas a relação com a língua de sinais, mas as vivências escolares e comunitárias que forjam diferentes posicionamentos identitários:

As identidades surdas assumem formas para representar a experiência visual. A identidade surda é construída dentro e não fora do discurso e é construída a partir da diferença. As representações identitárias surdas são múltiplas, fragmentadas, e estão sempre em processo. Não existe uma única identidade surda, mas múltiplas identidades que se constroem, se desconstroem e se reconstroem permanentemente, em função das experiências culturais e das trajetórias escolares vivenciadas.

Essa perspectiva pluralista das identidades surdas tem implicações pedagógicas diretas: a escola que pretende contribuir para o desenvolvimento saudável do sujeito surdo deve reconhecer essa multiplicidade, oferecendo espaços para que diferentes narrativas identitárias coexistam, dialoguem e se afirmem, em vez de impor um modelo único de “ser surdo” adequado à norma ouvinte.

A escola é, simultaneamente, espaço de possibilidade e de opressão para o sujeito surdo. Enquanto instituição socializadora, ela poderia ser lócus privilegiado de encontro linguístico e cultural, onde a Libras se afirmar como língua de instrução, interação e construção de sentido. Contudo, historicamente, a escola brasileira reproduziu — e em muitos contextos continua reproduzindo — um modelo normalizador que subordina a experiência surda aos padrões da cultura majoritária ouvinte, impondo o português oral como condição para o pertencimento escolar. Essa imposição não é neutra: ela carrega consigo relações de poder que invisibilizam a cultura surda e fragmentam a identidade do sujeito que, ao não reconhecer sua experiência no currículo, experiencia o que Bourdieu e Passeron (1982, p. 19) denominam como “violência simbólica”, definida como

O poder que impõe significações e as impõe como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.

No contexto da educação de surdos, essa violência simbólica manifesta-se na deslegitimação da Libras como língua, na ausência de representação cultural surda nos currículos, na expectativa de que o aluno surdo adapte-se ao ambiente ouvinte sem que o inverso seja sequer cogitado, e na patologização de comportamentos que são, na verdade, expressões

culturais de uma experiência visual de mundo. Tais práticas comprometem a construção de uma identidade surda positiva, gerando o que Woodward (2000, p. 56) descreve como “crise de identidade”, caracterizada pela

Incerteza sobre quem somos e sobre onde pertencemos, que surge quando os velhos quadros de referência, que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social, entram em colapso e novas identidades, mais fragmentadas e incertas, tomam seu lugar, sem que haja espaço institucional para sua afirmação.

Essa crise é particularmente aguda para crianças surdas filhas de pais ouvintes, situação que representa aproximadamente 90% dos surdos brasileiros, segundo dados do IBGE (2019). Sem exposição precoce à Libras no ambiente familiar e sem uma escola que legitime essa língua, essas crianças constroem representações ambíguas de si mesmas, oscilando entre a identificação forçada com o ouvinte e a afirmação surda que somente emerge em contextos de interação com pares surdos fluentes.

A Língua Brasileira de Sinais constitui o alicerce fundante da identidade surda, sendo simultaneamente instrumento cognitivo, veículo cultural e marcador de pertencimento comunitário. Sua centralidade no desenvolvimento identitário do surdo não pode ser dissociada da função que Vygotsky (1934/2007, p. 157) atribui à linguagem no desenvolvimento humano:

A linguagem não é simplesmente um meio de expressão do pensamento. A linguagem é o instrumento central pelo qual o ser humano internaliza as funções psicológicas superiores. É pelo signo linguístico que a criança transita do plano interpsicológico para o intrapsicológico, constituindo-se como sujeito consciente de si e do outro. Privar a criança de uma língua acessível é, portanto, privar-lhe de seu desenvolvimento psicológico pleno.

Embora a formulação vygotskiana tenha sido elaborada em contexto de pesquisa com crianças ouvintes, sua extensão para o campo da surdez foi amplamente desenvolvida por pesquisadores como Quadros (2005), que demonstra como a privação da Libras na primeira infância gera lacunas no desenvolvimento cognitivo que se manifestam posteriormente como dificuldades de aprendizagem, frequentemente mal atribuídas à surdez em si, quando são, na realidade, efeitos da privação linguística.

No ambiente escolar, a presença da Libras como língua de instrução impacta diretamente a construção identitária. Estudos realizados em escolas bilíngues no Paraná e no Rio Grande do Sul evidenciam que alunos surdos que tiveram acesso à Libras desde a educação infantil demonstram maior

estabilidade identitária, maior engajamento acadêmico e maior capacidade de articulação narrativa de suas experiências culturais (Stumpf, 2008). Esse achado corrobora a afirmação de Grosjean (2010, p. 27) de que

A língua não é apenas um instrumento de comunicação; ela é o repositório da identidade cultural, o espelho pelo qual o falante se reconhece como membro de uma comunidade. Para o surdo, a língua de sinais cumpre essa função com precisão singular: ela é o idioma da experiência visual, da corporalidade, da espacialidade, dimensões que o português oral jamais poderá abarcar em sua plenitude para quem não ouve.

A garantia do ensino em Libras está formalmente respaldada pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e estabelece diretrizes para a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação de professores bilíngues e o atendimento educacional especializado (Brasil, 2005). Contudo, a distância entre a norma legal e a prática pedagógica cotidiana ainda é considerável, especialmente em municípios do interior, onde a escassez de profissionais fluentes em Libras perpetua contextos de privação linguística mesmo no ambiente escolar.

A identidade surda não se constrói apenas em relação ao ouvinte, mas fundamentalmente na interação com outros surdos. O encontro surdo-surdo, descrito por Padden e Humphries (1988, p. 2-3) como

O momento em que o surdo reconhece no outro surdo não uma limitação compartilhada, mas uma humanidade plena, uma cultura comum, uma língua viva, uma história de resistência e afirmação. É nesse encontro que o surdo deixa de ser ‘o deficiente auditivo’ do prontuário médico para tornar-se membro de uma comunidade que tem orgulho de sua diferença, que celebra sua língua e que transmite, de geração em geração, seus valores e suas narrativas”.

constitui marco decisivo na trajetória identitária do sujeito surdo. No ambiente escolar, esse encontro é frequentemente suprimido pela lógica integracionista, que dispersa alunos surdos em turmas majoritariamente ouvintes, impedindo a formação de vínculos comunitários. A ausência desse contato intrasurdo tem consequências diretas na construção identitária: sem espelho cultural e linguístico, o aluno surdo tende a internalizar a narrativa ouvinte sobre si mesmo, percebendo-se como incompleto, deficiente, impossibilitado.

As escolas bilíngues para surdos, nesse sentido, cumprem função que vai além da instrução acadêmica: elas são espaços de constituição

comunitária, onde a cultura surda se transmite, se recria e se fortalece. Ladd (2003, p. 334) observa que

A escola para surdos, longe de ser apenas uma instituição educacional, é o núcleo da comunidade surda, o local onde as crianças surdas aprendem não apenas matemática e ciências, mas também quem são, de onde vêm, que língua falam, que histórias partilham. Destruir essas escolas em nome de uma inclusão mal concebida é destruir o único espaço onde a identidade surda pode florescer de modo orgânico e coletivo.

Esse argumento é particularmente relevante no debate político brasileiro contemporâneo, marcado pela tensão entre a escola bilíngue específica para surdos e a escola inclusiva regular. O Decreto nº 10.502/2020 tentou avançar na garantia de escolas bilíngues como opção de direito, mas gerou controvérsias entre grupos que interpretam a segregação e a inclusão de maneiras diametralmente opostas (Brasil, 2020). Do ponto de vista da construção identitária, a evidência acumulada aponta para a superioridade das experiências bilíngues com comunidades surdas presenciais, o que não implica a exclusão do convívio com ouvintes, mas a garantia de que a língua e a cultura surda sejam o eixo estruturante da formação escolar.

O professor, seja surdo ou ouvinte, ocupa posição estratégica na mediação identitária do aluno surdo. A presença de professores surdos na escola representa muito mais do que uma adequação funcional: ela fornece modelos de identificação positiva, demonstrando que é possível ser surdo, culto, letrado em Libras e bem-sucedido profissionalmente. Segundo Skliar (1998, p. 27),

O professor surdo não é apenas um profissional do ensino; ele é, para o aluno surdo, a evidência viva de que a surdez não é incompatível com a inteligência, com o conhecimento, com a liderança. Sua presença na sala de aula desconstrói, pelo exemplo, décadas de narrativas que associaram o surdo ao menos, ao incapaz, ao dependente. É, portanto, um ato político de profunda significação pedagógica.

Para professores ouvintes que atuam com alunos surdos, a fluência em Libras não é suficiente, embora seja condição mínima necessária. Exige-se, ademais, uma postura epistemológica que reconheça a Libras como língua plena, que valorize as produções culturais surdas, que questione os materiais didáticos monolíngues e que promova interações interculturais respeitadas. A formação continuada desses professores representa, portanto, demanda urgente para a efetivação de uma educação bilíngue que contribua

genuinamente para a construção identitária surda (Quadros, Karnopp, 2004).

Salles *et al.* (2025, p. 12) apontam que

A formação docente para a educação de surdos ainda é marcada por lacunas estruturais significativas no Brasil. A maioria dos cursos de licenciatura oferece apenas uma disciplina de Libras, com carga horária insuficiente para o desenvolvimento da fluência comunicativa necessária à mediação pedagógica eficaz. O resultado é uma geração de professores que conhece a língua de sinais superficialmente, mas que não compreende a cultura surda em sua profundidade, reproduzindo, ainda que sem intenção, práticas de exclusão simbólica que comprometem o desenvolvimento identitário dos alunos surdos.

O currículo escolar é um dos dispositivos mais poderosos de construção e regulação identitária. O que é selecionado para ser ensinado, a quem, em que língua e a partir de qual perspectiva cultural, define não apenas o conteúdo do aprendizado, mas os sujeitos que esse aprendizado legitima ou apaga. Para os alunos surdos, currículos monoculturais e monolíngues operam como dispositivos de invisibilização, na medida em que não contemplam a história surda, a literatura em Libras, a produção artística da comunidade surda ou sequer as especificidades do processo de aquisição de segunda língua que o aluno surdo vivência em relação ao português escrito.

Autores como Machado (2017, p. 89) propõem o conceito de “currículo surdo” como instrumento de resistência a esse apagamento:

Um currículo surdo é aquele que parte da experiência visual do sujeito surdo como princípio epistemológico, que incorpora a história da comunidade surda como conteúdo legítimo, que utiliza a Libras como língua de instrução em todas as disciplinas, que promove o encontro com a produção cultural surda nacional e internacional, e que reconhece o surdo não como aluno especial a ser integrado, mas como sujeito cultural pleno, cuja singularidade enriquece o tecido social da escola.

Essa perspectiva dialoga com os estudos pós-coloniais de Dussel (1992, p. 33), que advogam pela “transmodernidade” como superação da modernidade eurocêntrica, propondo que

As vozes silenciadas pelas narrativas hegemônicas — povos indígenas, comunidades negras, grupos migrantes, pessoas com deficiência, minorias linguísticas — devem ser reposicionadas como sujeitos de conhecimento, e não apenas como objetos de estudo ou beneficiários de políticas compensatórias. A decolonização do currículo é condição *sine qua non* para a construção de identidades plenas nesses grupos.

Aplicada ao contexto da educação surda, essa perspectiva decolonial implica questionar a herança oralista que ainda permeia as práticas escolares brasileiras, reconhecer a Libras como patrimônio linguístico nacional e construir currículos que celebrem a surdez como potência, e não como limitação.

O avanço das tecnologias digitais abriu novos horizontes para a construção da identidade surda, ao mesmo tempo que trouxe desafios inéditos. Plataformas de vídeo como o YouTube e redes sociais como o Instagram tornaram-se espaços de produção e circulação de conteúdo em Libras, permitindo que surdos de diferentes regiões do Brasil estabeleçam vínculos culturais que transcendem as limitações geográficas. Canais de humor surdo, poesia em Libras, tutoriais e debates políticos em língua de sinais constituem formas contemporâneas de afirmação identitária que encontram na tecnologia uma plataforma de alcance inédito.

No ambiente educacional, recursos como avatares sinalizantes, softwares de tradução automática para Libras e plataformas de videoaula acessível ampliam as possibilidades de inclusão linguística. Contudo, Emmorey (2002, p. 19) alerta que

A mediação tecnológica da língua de sinais, quando não validada pela comunidade surda, corre o risco de distorcer aspectos prosódicos e culturais fundamentais da língua, criando representações empobrecidas que, ao serem aceitas como substitutivas do contato humano em Libras, podem paradoxalmente aprofundar o isolamento linguístico e comprometer a construção de uma identidade surda autêntica, ancorada na experiência vivida e na transmissão intergeracional.

Esse alerta é especialmente relevante para o contexto pós-pandêmico, no qual o ensino remoto emergencial expôs as fragilidades da educação de surdos: intérpretes operando em condições técnicas precárias, legendas automáticas com baixa acurácia para o português e ausência de recursos visuais adequados comprometeram o acesso ao currículo e reforçaram sentimentos de exclusão. A construção identitária, nesse contexto, exige que as tecnologias sejam desenvolvidas com participação ativa da comunidade surda, garantindo que reflitam a complexidade cultural e linguística da Libras, e não apenas sua superfície comunicativa.

A construção da identidade surda não ocorre em vácuo social: ela é atravessada por marcadores como gênero, raça, classe e origem regional, que produzem experiências educacionais profundamente diferenciadas. Mulheres surdas negras de regiões periféricas enfrentam uma sobreposição de desvantagens que impacta tanto o acesso à educação bilíngue quanto

as possibilidades de afirmação identitária no contexto escolar. Woodward (2000, p. 34) observa que

As identidades são sempre relacionais e marcadas pela diferença. Elas são produzidas em relação a outras identidades, por meio de processos de inclusão e exclusão que demarcam fronteiras simbólicas. Para grupos que acumulam múltiplas subalternidades — ser surdo e ser negro, ser surdo e ser mulher, ser surdo e ser pobre — a construção identitária é um processo simultaneamente mais urgente e mais precário, pois as estruturas de opressão atuam em sinergia, tornando mais difícil o acesso aos recursos culturais e linguísticos necessários à afirmação positiva do eu.

No campo educacional brasileiro, a pesquisa interseccional sobre identidade surda ainda é incipiente, mas estudos exploratórios indicam que alunos surdos negros têm menos acesso a intérpretes qualificados, menos representatividade entre os professores surdos e maior propensão à evasão escolar, dados que apontam para a necessidade de políticas afirmativas que considerem a multiplicidade de marcadores identitários (Santos, Guarinello, 2015). A formação de professores, nesse sentido, deve incorporar não apenas a fluência em Libras e o conhecimento da cultura surda, mas também a competência crítica para identificar e questionar estruturas de opressão interseccional no ambiente escolar.

A construção da identidade surda no contexto educacional não depende apenas de práticas pedagógicas, mas de um arcabouço político-legal que garanta condições estruturais para o desenvolvimento de sujeitos surdos plenos. No Brasil, a Lei de Libras (nº 10.436/2002) e o Decreto nº 5.626/2005 representam marcos fundamentais, ao reconhecerem oficialmente a Libras como língua e estabelecerem diretrizes para sua inclusão nos sistemas educacionais. A Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146/2015), por sua vez, reforça o direito do surdo à educação em Libras como primeira língua, ao acesso a intérpretes qualificados e à participação plena na vida escolar (Brasil, 2015).

Contudo, Pereira (2012, p. 67) adverte que

A existência de legislação favorável não garante, por si só, a efetivação dos direitos educacionais dos surdos. Entre a norma legal e a prática cotidiana interpõem-se fatores como a insuficiência de recursos, a resistência de gestores escolares não familiarizados com a cultura surda, a ausência de materiais didáticos em Libras e a persistência de concepções clínicas que priorizam a reabilitação sobre a educação. A distância entre o direito proclamado e o direito vivido é, para muitos

alunos surdos brasileiros, a distância entre a afirmação e a negação da sua identidade.

Essa distância estrutural entre norma e prática constitui o principal desafio para as políticas educacionais contemporâneas voltadas à população surda. Superá-la exige investimento consistente na formação bilíngue de professores, na produção de materiais didáticos culturalmente relevantes, na expansão das escolas bilíngues para surdos e no fortalecimento institucional das comunidades surdas como parceiras legítimas na definição das políticas que lhes dizem respeito.

3 Considerações finais

A análise desenvolvida confirma o objetivo central de elucidar como práticas pedagógicas, linguísticas e políticas forjam ou fragmentam a identidade surda no contexto educacional brasileiro, revelando a escola como arena de disputa simbólica entre cultura oralista e cultura surda visual-gestual. Os resultados atendem aos objetivos específicos – mapear bases teóricas da surdez como diferença cultural, analisar a escola como lócus identitário e avaliar mediações linguísticas –, evidenciando que a ausência de Libras precoce e interações surdo-surdo gera identidades deficitárias, enquanto experiências bilíngues catalisam empoderamento.

Implicações práticas demandam expansão de escolas bilíngues e Currículo Surdo nacional, com formação docente intercultural além da legislação vigente. Lacunas identificadas sugerem pesquisas futuras sobre interseccionalidade (gênero, raça, classe) e tecnologias digitais pós-pandemia.

Em última instância, educar surdos sem reconhecer sua língua, cultura e história condena-os a uma existência espectral na escola: presentes em corpo, mas ausentes em voz. A verdadeira inclusão não dilui a diferença, mas celebra-a como potência transformadora do comum, convocando reconfiguração radical do sistema para posicionar surdos como protagonistas de identidades vibrantes e autônomas.

Referências

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

EMMOREY, K. **Language, cognition, and the brain: insights from**

sign language research. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

MACHADO, R. C. **Currículo surdo: Libras na escola e desenvolvimento da cultura surda.** Florianópolis: EdUFSC, 2017.

PERLIN, G. Identidades surdas: representações e experiências. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 51-73.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

SKLIAR, C. **Educação e os outros: sobre a pergunta da surdez na educação.** Petrópolis: DP&A, 2007.

SALLES, S. P. T.; FREITAS, S. N. Q. de; SERRA, D. C.; SERRA, D. C.; SERRA, I. M. R. de S. Formação de professores da sala de recursos multifuncionais: desafios e perspectivas na educação bilíngue de surdos. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 13, p. e21996, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n13-333.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PROCESSOS AVALIATIVOS E SEUS IMPACTOS NO DESEMPENHO ESCOLAR DE ESTUDANTES SURDOS

Thaís Magalhães Abreu¹

1 Introdução

A avaliação escolar ocupa lugar central nas discussões contemporâneas sobre qualidade educacional e equidade no acesso ao conhecimento. Trata-se de um processo multidimensional que, para além da mensuração de conteúdos assimilados, revela as condições pedagógicas, institucionais e linguísticas nas quais a aprendizagem ocorre. No contexto da educação de estudantes surdos, os processos avaliativos adquirem especificidade singular, uma vez que envolvem não apenas questões metodológicas, mas também dimensões identitárias, culturais e linguísticas que historicamente foram negligenciadas pelas políticas e práticas escolares dominantes. Compreender como a avaliação incide sobre o desempenho escolar desses estudantes exige, portanto, um olhar crítico e situado, capaz de articular as contribuições da Linguística, da Pedagogia, dos Estudos Surdos e das políticas de inclusão educacional.

A trajetória histórica da educação de surdos no Brasil e no mundo foi marcada, durante séculos, pela predominância do oralismo — abordagem que visava à integração dos surdos à sociedade ouvinte por meio do desenvolvimento da fala e da leitura labial, em detrimento do uso e do reconhecimento das línguas de sinais (Skliar, 1998). Esse paradigma impôs aos surdos um modelo educacional que desconsiderava sua condição linguística específica e avaliava seu desempenho com base em critérios elaborados exclusivamente para estudantes ouvintes. As consequências dessa abordagem foram amplamente documentadas: altos índices de fracasso escolar, baixa proficiência em leitura e escrita, limitações no

1 Mestra em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: profathaisabreu@gmail.com

desenvolvimento cognitivo e exclusão dos processos de letramento formal (Fernandes, 2006).

Com a emergência do paradigma bilíngue, a partir das décadas de 1980 e 1990, e com os avanços da Linguística da Língua de Sinais — impulsionados pelos trabalhos pioneiros de William Stokoe (1960) nos Estados Unidos e pelos estudos de Lucinda Ferreira Brito (1993) no Brasil —, consolidou-se a compreensão de que as línguas de sinais são sistemas linguísticos plenos, com fonologia, morfologia, sintaxe e semântica próprias. Esse reconhecimento científico e político abriu caminho para uma reconfiguração da educação de surdos, colocando a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2) no processo de escolarização. No Brasil, essa perspectiva foi consolidada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436/2002 — conhecida como a Lei de Libras —, estabelecendo diretrizes para a inclusão da Libras nos sistemas de ensino e para a formação de professores e intérpretes.

Não obstante os avanços normativos, a prática cotidiana das escolas brasileiras evidencia uma distância significativa entre o que preconizam as políticas públicas e o que efetivamente ocorre nas salas de aula. Os processos avaliativos continuam, em grande medida, estruturados com base em instrumentos e critérios desenvolvidos para estudantes ouvintes, sem as devidas adaptações linguísticas, pedagógicas e culturais que o contexto da surdez demanda (Lacerda, 2006). Essa inadequação não é trivial: ela produz efeitos concretos sobre o desempenho escolar dos estudantes surdos, contribuindo para a perpetuação de ciclos de fracasso, evasão e exclusão educacional que atravessam gerações.

A problematização dos processos avaliativos na educação de surdos implica questionar não apenas os instrumentos utilizados — provas escritas em língua portuguesa, critérios normativos de gramática e ortografia, avaliações padronizadas em larga escala —, mas também as concepções subjacentes a esses instrumentos. Quando se avalia um estudante surdo por sua capacidade de produzir textos em português dentro das normas da língua padrão, está-se, na prática, avaliando seu domínio de uma segunda língua com os mesmos critérios aplicados a falantes nativos dessa língua. Trata-se de uma assimetria profundamente injusta, que ignora o contexto sociolinguístico em que esse estudante está inserido e produz dados que refletem menos sua aprendizagem real do que as limitações do próprio sistema avaliativo (Quadros; Schmiedt, 2006).

A literatura especializada tem apontado, de forma consistente, que a qualidade dos processos avaliativos está intrinsecamente relacionada à formação docente, à disponibilidade de recursos pedagógicos acessíveis e à organização do espaço escolar. Professores que desconhecem a Libras, que não compreendem as especificidades do bilinguismo surdo ou que não receberam formação específica para trabalhar com esse público tendem a reproduzir práticas avaliativas inadequadas, não por má vontade, mas por ausência de subsídios teóricos e metodológicos (Gesueli, 2006). Esse dado aponta para a centralidade da formação inicial e continuada de professores como condição indispensável para a transformação das práticas avaliativas nas escolas que recebem estudantes surdos.

É também relevante considerar que a avaliação não ocorre em um vácuo social. Ela é atravessada por relações de poder que determinam quais conhecimentos são valorizados, quais formas de expressão são reconhecidas como legítimas e quais sujeitos são incluídos ou excluídos dos processos de certificação escolar. No caso dos estudantes surdos, essas relações de poder têm historicamente operado no sentido de desvalorizar a língua de sinais, de patologizar a surdez e de impor modelos culturais e linguísticos da maioria ouvinte como parâmetros universais de avaliação (Skliar, 1999). A adoção de uma perspectiva crítica sobre a avaliação implica, portanto, questionar essas hierarquias e defender práticas avaliativas que reconheçam e valorizem a diferença linguística e cultural dos surdos.

No campo das políticas educacionais, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009 com status de emenda constitucional, estabelece o direito à educação inclusiva de qualidade e à realização de adaptações razoáveis nos processos de ensino e avaliação. Esse marco normativo internacional reforça a obrigação dos sistemas educacionais de garantir que os instrumentos e critérios avaliativos sejam adequados às necessidades e às condições linguísticas dos estudantes com deficiência, incluindo os surdos. Contudo, a tradução desse direito em práticas concretas permanece como um desafio significativo para gestores, pedagogos e professores.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e 2018, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica igualmente orientam a necessidade de avaliações formativas, contínuas e diversificadas, que considerem os diferentes ritmos, trajetórias e condições de aprendizagem dos estudantes. Para os estudantes surdos, essa orientação

assume caráter ainda mais urgente, dada a complexidade dos fatores que incidem sobre sua aprendizagem: o acesso tardio à Libras em muitos casos, a ausência de modelos adultos surdos fluentes, a comunicação fragmentada em contextos familiares majoritariamente ouvintes e as barreiras linguísticas que persistem no ambiente escolar (Moura, 2000).

Outro aspecto que merece atenção diz respeito à heterogeneidade do próprio público surdo. Não existe um perfil único de estudante surdo: há aqueles que adquiriram a Libras desde a infância, filhos de pais surdos, com pleno desenvolvimento linguístico em L1; há aqueles que chegam à escola sem nenhuma língua estruturada, seja oral seja sinalizada; há estudantes com surdez profunda, moderada ou severa; há aqueles com implante coclear, que transitam entre os mundos surdo e ouvinte; e há ainda estudantes surdos com outras condições associadas, como deficiências intelectuais ou transtornos do espectro autista (Quadros, 1997). Essa diversidade exige que os processos avaliativos sejam sensíveis às trajetórias individuais, rejeitando abordagens homogeneizantes que aplicam os mesmos instrumentos e critérios a realidades radicalmente distintas.

As avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), representam um terreno particularmente problemático no que concerne à avaliação de estudantes surdos. Embora existam mecanismos formais de atendimento especializado — como a disponibilização de vídeos em Libras para as questões do Enem e a possibilidade de elaboração de redação com critérios diferenciados —, pesquisas têm demonstrado que esses mecanismos são insuficientes e que os resultados obtidos pelos estudantes surdos nessas avaliações são sistematicamente inferiores aos dos estudantes ouvintes, sem que isso necessariamente reflita diferenças cognitivas ou de aprendizagem (Fernandes; Moreira, 2014). Isso sugere que as limitações estão nos instrumentos, e não nos estudantes.

A compreensão dos processos avaliativos no contexto da surdez requer, portanto, uma abordagem interdisciplinar, que articule contribuições da Linguística Aplicada, da Psicologia da Educação, da Pedagogia Bilíngue, dos Estudos Culturais Surdos e das políticas públicas educacionais. Somente a partir dessa articulação será possível identificar os nós críticos que comprometem a equidade avaliativa e propor alternativas metodológicas e políticas que efetivamente contribuam para melhorar o desempenho escolar dos estudantes surdos. É nessa perspectiva que se orienta o desenvolvimento deste capítulo, que se propõe a examinar, de

forma aprofundada e crítica, os processos avaliativos e seus impactos sobre a trajetória escolar desse grupo.

Do ponto de vista metodológico, a produção acadêmica sobre avaliação na educação de surdos ainda é relativamente escassa no Brasil, especialmente quando comparada à produção sobre metodologias de ensino de Libras ou sobre a formação de intérpretes. Isso não significa, contudo, que o tema seja menos relevante — ao contrário, a avaliação constitui o elo final de um processo pedagógico que, se mal conduzido, pode invalidar todos os esforços anteriores de planejamento e ensino. A ampliação das pesquisas nessa área é, portanto, uma demanda urgente, que este capítulo pretende contribuir para suprir, ao sistematizar o conhecimento existente e apontar lacunas e direções para investigações futuras.

Reconhece-se, nesse sentido, que a avaliação justa e equitativa de estudantes surdos não é apenas uma questão técnica ou metodológica, mas uma questão de direitos humanos e de justiça social. Garantir que esses estudantes sejam avaliados em condições adequadas às suas especificidades linguísticas e culturais é condição indispensável para que possam exercer plenamente seu direito à educação de qualidade, previsto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e nos tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil. É com essa convicção que o presente capítulo foi elaborado, na esperança de que suas reflexões possam subsidiar práticas pedagógicas mais justas, inclusivas e comprometidas com o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos.

2 Desenvolvimento

A avaliação da aprendizagem constitui um dos campos mais debatidos e, simultaneamente, mais complexos da teoria pedagógica contemporânea. Sua complexidade decorre não apenas da pluralidade de instrumentos e técnicas disponíveis, mas sobretudo das concepções filosóficas, epistemológicas e políticas que orientam sua prática. Para Luckesi (2011, p. 55), a avaliação escolar pode ser compreendida como

Um ato amoroso, no sentido de que a avaliação é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, precisamos distinguir os atos de avaliar e de examinar. O ato de examinar é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente; o ato de avaliar é diagnóstico e inclusivo e, por isso mesmo, construtivo.

Essa distinção proposta por Luckesi (2011) entre avaliar e examinar é fundamental para compreender os impactos dos processos avaliativos sobre estudantes surdos. Quando a escola opera predominantemente sob a lógica do exame — classificando, selecionando e excluindo —, os estudantes que não se enquadram nos padrões estabelecidos pela maioria são sistematicamente penalizados. No caso dos surdos, essa penalização é duplamente injusta: eles não apenas aprendem em condições geralmente adversas, como também são avaliados por instrumentos que não reconhecem sua condição linguística particular.

Hoffmann (2005, p. 17) aprofunda essa crítica ao afirmar que

A avaliação mediadora tem como pressuposto a crença no sujeito cognoscente em processo permanente de construção do conhecimento. O professor que parte dessa perspectiva não irá comparar o aluno a um padrão de desempenho previamente estabelecido, mas acompanhar seu percurso, suas hipóteses, suas descobertas.

O modelo de avaliação mediadora defendido por Hoffmann (2005) é especialmente relevante para o contexto da educação de surdos, uma vez que parte do reconhecimento de que cada estudante tem um percurso singular de aprendizagem. Para os surdos, cujas trajetórias de aquisição linguística frequentemente diferem das trajetórias típicas dos ouvintes, esse acompanhamento individualizado é não apenas desejável, mas indispensável para que a avaliação cumpra sua função formativa.

Freire (1996, p. 47) já alertava que

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho — a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Essa perspectiva freiriana, transposta para o campo da avaliação, aponta para a necessidade de que os processos avaliativos sejam coerentes com uma prática pedagógica dialógica e emancipatória. Avaliar o estudante surdo sob essa ótica significa reconhecê-lo como sujeito ativo na construção do conhecimento, valorizando suas formas particulares de expressão, seus conhecimentos prévios mediados pela Libras e suas estratégias cognitivas desenvolvidas a partir de uma experiência de mundo fundamentalmente visual.

O debate sobre avaliação de estudantes surdos é inseparável da discussão sobre sua condição linguística. A Língua Brasileira de Sinais

(Libras) é reconhecida, desde os trabalhos de Ferreira Brito (1993) e Quadros (1997), como um sistema linguístico plenamente desenvolvido, com estrutura gramatical própria e independente do português. Essa autonomia linguística tem implicações diretas sobre como o desempenho escolar dos surdos deve ser avaliado, especialmente no que concerne à produção textual escrita.

Quadros e Schmiedt (2006, p. 26) são enfáticas ao afirmar que

Os surdos que utilizam a língua de sinais como língua natural apresentam marcas linguísticas na escrita do português que refletem a gramática da língua de sinais. Essas marcas não devem ser tratadas como erros, mas como evidências do processo de aquisição do português como segunda língua. O professor precisa reconhecer essas marcas e tratá-las como ponto de partida para o trabalho pedagógico, e não como déficit a ser corrigido.

Essa observação de Quadros e Schmiedt (2006) revela um equívoco frequente nas práticas avaliativas direcionadas aos surdos: a tendência de corrigir e penalizar, nas produções escritas em português, as estruturas que refletem a gramática da Libras. Tais estruturas — como a ausência de artigos, a ordem diferenciada dos elementos oracionais, a ausência de flexões verbais de tempo e pessoa, entre outras — não representam incompetência linguística, mas evidências de um processo de aprendizagem de L2 em curso, que deve ser acompanhado e valorizado, e não sancionado.

Fernandes (2006, p. 12) complementa essa perspectiva ao destacar que

O professor que avalia a produção escrita do aluno surdo com os mesmos critérios aplicados ao aluno ouvinte está cometendo um equívoco metodológico grave. Isso equivale a avaliar um aluno estrangeiro que está aprendendo português como se ele fosse falante nativo da língua. As diferenças não indicam falta de inteligência ou de esforço, mas refletem o estágio de desenvolvimento da interlíngua do aprendiz.

O conceito de interlíngua, originalmente proposto por Selinker (1972) no campo da Linguística Aplicada, é de grande utilidade para compreender as produções escritas dos surdos em português. A interlíngua refere-se ao sistema linguístico intermediário desenvolvido pelo aprendiz de uma segunda língua, que apresenta características tanto da L1 quanto da L2 e evolui progressivamente na direção da língua-alvo. Reconhecer que os surdos estão em processo de construção de uma interlíngua é reconhecer a legitimidade de suas produções e a necessidade de critérios avaliativos diferenciados.

Lacerda (2006, p. 169) aponta, ainda, que a comunicação em sala de aula representa um desafio adicional para o estudante surdo, com impactos diretos sobre sua avaliação:

O aluno surdo, ao depender de um intérprete para acessar os conteúdos ministrados pelo professor, enfrenta uma mediação que nem sempre é perfeita. Há perdas de informação, inadequações terminológicas e dificuldades de simultaneidade que podem comprometer a compreensão dos conteúdos e, conseqüentemente, o desempenho nas avaliações. A presença do intérprete, embora fundamental, não resolve por si só os problemas de acesso ao currículo pelos alunos surdos.

A análise dos instrumentos avaliativos mais frequentemente utilizados nas escolas brasileiras revela uma homogeneidade preocupante: predominam as provas escritas em língua portuguesa, os testes de múltipla escolha e as dissertações, todos estruturados a partir de competências linguísticas desenvolvidas em L1 pelos estudantes ouvintes. Para os estudantes surdos, cuja L1 é uma língua visual-espacial, esses instrumentos constituem barreiras que vão muito além das dificuldades de conteúdo — eles impõem uma barreira linguística estrutural que compromete a validade dos resultados obtidos (Skliar, 1998).

Gesueli (2006, p. 282) observa que

A avaliação escolar dos surdos tem sido historicamente marcada por um paradoxo: ao mesmo tempo em que se espera que esses estudantes demonstrem aprendizagem, os instrumentos utilizados para verificar essa aprendizagem são construídos em uma língua que não é a sua língua natural. Isso cria uma situação em que o que está sendo medido não é o conhecimento do estudante, mas sua capacidade de superar a barreira linguística imposta pelo instrumento avaliativo.

A denúncia desse paradoxo é crucial para compreender os índices de desempenho insatisfatório que frequentemente caracterizam os resultados escolares dos estudantes surdos nas avaliações padronizadas. O problema não reside nas capacidades cognitivas desses estudantes, mas na inadequação dos instrumentos utilizados para aferir essas capacidades. Avaliar um surdo por meio de uma prova escrita exclusivamente em português sem qualquer adaptação é equivalente, em termos de justiça avaliativa, a avaliar um ouvinte por meio de uma prova exclusivamente em Libras — situação que seria imediatamente reconhecida como injusta pela comunidade escolar.

Moura (2000, p. 78) aponta que essa inadequação tem raízes históricas profundas:

Durante séculos, a educação dos surdos foi orientada pelo objetivo de torná-los o mais semelhante possível aos ouvintes. Essa perspectiva oralista não apenas ignorava a língua de sinais, como também definia o sucesso escolar do surdo em termos de sua capacidade de se comunicar oralmente e de dominar a escrita da língua da maioria. Nesse contexto, os instrumentos avaliativos eram necessariamente inadequados, pois mediam a aproximação do surdo a um modelo que não era o seu.

A superação dessas inadequações requer uma revisão substantiva dos instrumentos avaliativos. Diversos autores têm proposto alternativas que contemplem a diversidade linguística dos surdos e permitam uma avaliação mais justa de sua aprendizagem. Dentre as alternativas mais documentadas na literatura, destacam-se: a elaboração de provas com recursos visuais, como imagens, infográficos e vídeos em Libras; a possibilidade de resposta em Libras, seja de forma direta (quando o professor compreende a língua) seja mediada por intérprete; o uso de portfólios, que permitem acompanhar o progresso do estudante ao longo do tempo; e a realização de avaliações práticas e projetos, que valorizam a expressão do conhecimento em múltiplos formatos (Quadros, 1997; Fernandes, 2006; Lacerda, 2006).

O professor é central em qualquer processo avaliativo, mas no contexto da educação de surdos ela assume particularidades que merecem análise aprofundada. O professor que atua com estudantes surdos precisa, antes de tudo, compreender as especificidades linguísticas e culturais desse grupo, para que sua prática avaliativa seja coerente com as condições reais de aprendizagem de seus alunos. Lacerda e Santos (2013, p. 15) afirmam que

A formação do professor para atuar com alunos surdos é condição indispensável para a qualidade do processo educativo. Um professor que desconhece a Libras, que não compreende as implicações do bilinguismo para a aprendizagem e que não foi preparado para adaptar seus instrumentos avaliativos às necessidades dos surdos não tem condições de avaliar adequadamente esses estudantes, independentemente de sua boa vontade ou competência em outras áreas.

Essa afirmação de Lacerda e Santos (2013) coloca em evidência um problema estrutural do sistema educacional brasileiro: a ausência, na formação inicial de professores, de conteúdos específicos sobre educação de surdos, bilinguismo e adaptação curricular e avaliativa. Embora a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 tenham estabelecido a obrigatoriedade de inclusão da Libras nos cursos de licenciatura, a carga horária disponibilizada para essa disciplina é frequentemente insuficiente

para preparar os futuros professores para as demandas da avaliação em contextos de surdez.

O intérprete de Libras, por sua vez, desempenha um papel fundamental nos processos avaliativos em escolas inclusivas, mas sua atuação deve ser compreendida dentro de limites precisos. Quadros (2004, p. 59) esclarece que

O intérprete de língua de sinais é um profissional que atua como mediador linguístico entre surdos e ouvintes, possibilitando a comunicação entre pessoas que utilizam línguas diferentes. No contexto escolar, sua função é tornar os conteúdos acessíveis ao aluno surdo, e não substituir o professor na condução do processo pedagógico. O intérprete não avalia, não planeja e não é responsável pela aprendizagem do aluno surdo — essas responsabilidades pertencem ao professor.

A delimitação proposta por Quadros (2004) é importante porque, na prática, observa-se frequentemente uma inversão de papéis nas escolas inclusivas: o intérprete acaba assumindo responsabilidades pedagógicas e avaliativas que não lhe competem, enquanto o professor regente se mantém distante do processo educativo do estudante surdo. Essa inversão compromete a qualidade da avaliação, que passa a ser conduzida por um profissional que, embora dominante na língua, não possui necessariamente formação pedagógica específica para avaliar a aprendizagem.

As avaliações em larga escala constituem um capítulo à parte na discussão sobre processos avaliativos e estudantes surdos. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e as avaliações estaduais e municipais são instrumentos de enorme impacto sobre as trajetórias escolares dos estudantes, pois condicionam não apenas a progressão nos níveis de ensino, mas também o acesso ao ensino superior e às oportunidades profissionais. Para os estudantes surdos, esses instrumentos apresentam desafios específicos que raramente são adequadamente considerados no seu design e na sua aplicação.

Fernandes e Moreira (2014, p. 43) analisam criticamente esse contexto ao observar que

As avaliações em larga escala, ao universalizarem critérios de desempenho com base na norma da maioria ouvinte, produzem sistematicamente resultados que penalizam os estudantes surdos. A disponibilização de recursos como vídeos em Libras para algumas questões do Enem, embora represente um avanço, é insuficiente para superar as barreiras linguísticas estruturais que esses instrumentos impõem. Os resultados obtidos pelos surdos nessas avaliações não refletem necessariamente

seu nível de aprendizagem, mas sim o grau de inadequação dos instrumentos utilizados para avaliá-los.

Essa crítica de Fernandes e Moreira (2014) é corroborada por dados empíricos que revelam a distância entre o desempenho médio de estudantes surdos e ouvintes nas avaliações em larga escala — distância que persiste mesmo quando são controladas variáveis como nível socioeconômico e trajetória escolar. Isso sugere que parte significativa dessa distância é atribuível às características dos instrumentos avaliativos e não às diferenças de aprendizagem entre os grupos.

Skliar (1999, p. 11) é contundente ao afirmar que

As políticas de avaliação para surdos continuam sendo elaboradas a partir de uma perspectiva que naturaliza a superioridade dos ouvintes e trata o fracasso dos surdos como consequência inevitável de sua condição. Essa naturalização precisa ser questionada e combatida, pois ela legitima uma estrutura de desigualdade que é histórica e politicamente construída, e não natural ou inevitável.

A reversão desse quadro exige mudanças em múltiplos níveis: na concepção dos instrumentos de avaliação em larga escala, que precisam ser repensados para garantir sua validade para populações linguisticamente diversas; na formação dos profissionais envolvidos na elaboração e aplicação dessas avaliações; e nas políticas de interpretação de resultados, que precisam considerar as condições linguísticas e educacionais específicas dos diferentes grupos de estudantes.

Diante das limitações das práticas avaliativas tradicionais no contexto da surdez, a avaliação formativa emerge como perspectiva teórica e metodológica promissora. Compreendida como processo contínuo, integrado ao cotidiano pedagógico e orientado para a aprendizagem e não para a classificação, a avaliação formativa oferece possibilidades mais adequadas para acompanhar o desenvolvimento dos estudantes surdos em sua singularidade linguística e cultural.

Perrenoud (1999, p. 78) define a avaliação formativa como

Toda prática de avaliação contínua que pretenda melhorar as aprendizagens em curso, intervindo no momento em que o aluno ainda pode progredir, orientar e regular suas atividades de aprendizagem. Trata-se, portanto, de uma avaliação que está a serviço do aprendiz, e não do sistema ou da instituição.

A transposição do modelo formativo de Perrenoud (1999) para o contexto da educação de surdos implica reconhecer que o progresso desses estudantes deve ser medido em relação à sua própria trajetória e às

condições específicas de sua aprendizagem, e não em relação a parâmetros elaborados com base em estudantes ouvintes. Isso exige do professor uma postura de escuta ativa, de observação sistemática e de registro cuidadoso do desenvolvimento linguístico e cognitivo do estudante surdo ao longo do tempo.

Hoffmann (2005, p. 34) reforça essa perspectiva ao afirmar que

A avaliação mediadora pressupõe que o professor conheça profundamente cada um de seus alunos, seus saberes, suas dúvidas, suas estratégias de aprendizagem e seus pontos de partida. Sem esse conhecimento, qualquer instrumento avaliativo, por mais sofisticado que seja, resultará em dados que não refletem a realidade da aprendizagem. No caso dos alunos surdos, esse conhecimento inclui necessariamente a compreensão de sua língua, de sua cultura e de suas formas particulares de construir e expressar o conhecimento.

Os dados disponíveis sobre o desempenho escolar de estudantes surdos no Brasil são fragmentados e frequentemente subestimados, em razão da ausência de sistemas de coleta de dados desagregados por condição auditiva nas avaliações nacionais. Contudo, estudos qualitativos e quantitativos realizados em contextos locais e regionais permitem traçar um panorama preocupante, que evidencia índices elevados de defasagem idade-série, reprovação e evasão entre esse grupo populacional.

Moura (2000, p. 112) documenta que

A grande maioria dos alunos surdos que frequenta escolas regulares apresenta defasagem de dois a quatro anos em relação à série esperada para sua idade. Essa defasagem não é resultado de limitações cognitivas, mas de um conjunto de fatores que inclui o acesso tardio à linguagem, a inadequação das metodologias de ensino, a ausência de intérpretes qualificados e a falta de materiais didáticos acessíveis em Libras.

Essa constatação de Moura (2000) evidencia que o baixo desempenho escolar dos surdos é, em grande medida, um produto de falhas sistêmicas do processo educativo — falhas que se manifestam de forma particularmente aguda nos processos avaliativos. Quando os instrumentos de avaliação são inadequados, eles não apenas produzem resultados injustos para os estudantes surdos, como também fornecem dados distorcidos para os gestores e formuladores de políticas, que podem interpretar equivocadamente o baixo desempenho como evidência de limitações dos estudantes, e não como evidência das limitações do sistema.

Quadros (1997, p. 27) destaca a importância do contexto familiar e do acesso precoce à Libras como fatores que influenciam significativamente o desempenho escolar posterior:

Crianças surdas filhas de pais surdos, que adquirem a língua de sinais desde o nascimento, apresentam desenvolvimento linguístico e cognitivo equivalente ao das crianças ouvintes filhas de pais ouvintes. Elas chegam à escola com uma língua estruturada, com capacidade narrativa desenvolvida e com as ferramentas cognitivas necessárias para a aprendizagem formal. O mesmo não ocorre com a maioria das crianças surdas, que são filhas de pais ouvintes e que frequentemente chegam à escola sem nenhuma língua plenamente desenvolvida.

Essa observação de Quadros (1997) aponta para a centralidade do acesso precoce à Libras como fator determinante do desempenho escolar posterior dos surdos. Crianças que chegam à escola com sua L1 já estruturada estão em posição muito mais favorável para enfrentar os desafios da escolarização e das avaliações do que aquelas que precisam construir simultaneamente sua L1 e aprender os conteúdos curriculares. Esse dado reforça a necessidade de políticas de detecção precoce da surdez e de exposição imediata à Libras, como estratégia não apenas de desenvolvimento linguístico, mas também de promoção do sucesso escolar.

3 Considerações finais

O presente capítulo buscou examinar, de forma sistemática e crítica, os processos avaliativos direcionados a estudantes surdos e seus impactos sobre o desempenho escolar desse grupo. A análise empreendida ao longo do desenvolvimento permitiu evidenciar que as práticas avaliativas vigentes na maioria das escolas brasileiras — estruturadas com base em instrumentos e critérios elaborados para estudantes ouvintes — produzem resultados que subestimam as reais capacidades dos estudantes surdos e contribuem para a perpetuação de ciclos de fracasso, reprovação e evasão escolar.

Ficou demonstrado que a inadequação dos processos avaliativos não decorre de limitações cognitivas dos estudantes surdos, mas de falhas estruturais do sistema educacional, que incluem a ausência de formação docente específica em Libras e em pedagogia bilíngue, a escassez de instrumentos avaliativos linguisticamente acessíveis, a interpretação equivocada das produções escritas em português como erros e não como manifestações de interlíngua, e a persistência de concepções avaliativas

orientadas pela lógica classificatória e excludente do exame, em detrimento de abordagens formativas e mediadoras.

Evidenciou-se, igualmente, que o contexto educacional no qual o estudante surdo está inserido — escola inclusiva ou escola bilíngue — exerce influência direta sobre as condições de avaliação e, conseqüentemente, sobre seu desempenho acadêmico. As escolas bilíngues para surdos oferecem um ambiente linguístico e pedagógico mais adequado, no qual a Libras é reconhecida como língua de instrução e os instrumentos avaliativos podem ser elaborados com maior coerência em relação às especificidades do bilinguismo surdo.

No plano das políticas públicas, verificou-se que o arcabouço normativo brasileiro é relativamente avançado, contemplando o direito à avaliação adaptada às necessidades linguísticas dos surdos. Contudo, a distância entre o que a legislação prescreve e o que efetivamente ocorre nas escolas permanece significativa, apontando para a necessidade urgente de investimentos em formação continuada de professores, em elaboração de materiais e instrumentos avaliativos acessíveis e em políticas de monitoramento da qualidade da educação oferecida aos estudantes surdos.

Conclui-se, portanto, que a transformação dos processos avaliativos na educação de surdos é condição indispensável para a melhoria do desempenho escolar desse grupo e para a garantia efetiva de seu direito à educação de qualidade. Essa transformação não é apenas de ordem técnica ou metodológica — ela é, fundamentalmente, uma questão de reconhecimento da diferença linguística e cultural dos surdos como legítima e valorosa, e de comprometimento institucional com uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e emancipatória.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2002.

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, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

FERNANDES, Sueli. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 2, p. 35–60, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GESUELI, Zilda Maria. **Lingua(gem) e identidade: a surdez em questão. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277–292, jan./abr. 2006.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 23. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. Cadernos Cedes, Campinas**, v. 26, n. 69, p. 163–184, maio/ago. 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos.** São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York: ONU, 2006.

Incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens — entre duas lógicas. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali Leal Pires. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SELINKER, Larry. **Interlanguage**. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, v. 10, n. 3, p. 209–231, 1972.

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

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

STOKOE, William Clarence. **Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf**. *Studies in Linguistics*, Buffalo, v. 8, p. 1–78, 1960.

INTERAÇÃO SOCIAL, INCLUSÃO E PERTENCIMENTO DE ALUNOS SURDOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Juliane Cristina Brizola de Oliveira Santos Duarte¹

Ananda Loiola Simões Elias²

Lucas Vargas Machado da Costa³

Daniel Martins Braga Gomes⁴

1 Introdução

A educação de pessoas surdas no Brasil percorreu um longo e complexo trajeto histórico, marcado por tensões entre modelos clínico-terapêuticos e perspectivas socioculturais de compreensão da surdez. Durante décadas, predominou uma visão patologizante, que entendia o surdo como um sujeito deficiente, cujo tratamento prioritário consistia na reabilitação oral e na minimização das diferenças em relação ao padrão ouvinte. Essa concepção, fortemente influenciada pelo oralismo que dominou o cenário educacional mundial desde o Congresso de Milão de 1880, relegou a língua de sinais a uma posição subalterna e privou gerações de surdos do acesso pleno à educação, à cultura e à vida social. Somente nas últimas décadas do século XX, com o avanço dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais e com o fortalecimento dos movimentos surdos organizados, essa perspectiva começou a ser sistematicamente questionada e superada (Lacerda, 2006).

No Brasil, a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representou um marco histórico ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais — Libras — como meio legal de comunicação e expressão da comunidade

1 Professora de Artes. Especialização Docência em Libras. Mestra Profissional em Educação Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail: brizolaju@gmail.com

2 Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: loiolaananda@gmail.com

3 Doutorando em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre. E-mail: lucas.vargas@ufac.br

4 Doutorando em Letras, Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre. E-mail: danielmbgdeaf@gmail.com

surda brasileira. Esse reconhecimento foi regulamentado pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que estabeleceu diretrizes fundamentais para a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, para a formação de professores e instrutores de Libras, para o uso e difusão da Libras nos sistemas de ensino e para a garantia do direito à educação das pessoas surdas em contextos bilíngues. Esse arcabouço legal representou uma inflexão significativa nas políticas educacionais destinadas à comunidade surda, abrindo possibilidades concretas para a construção de um modelo educacional que respeitasse a identidade linguística e cultural dos surdos (Oliveira *et al.*, 2022).

No entanto, a existência de marcos legais, ainda que imprescindível, não é suficiente para garantir a efetivação de uma inclusão escolar verdadeiramente qualificada. A implementação das políticas inclusivas no cotidiano das escolas brasileiras tem revelado um cenário repleto de contradições, lacunas e desafios que persistem décadas após o início do movimento de educação inclusiva no país. A inserção de alunos surdos em classes comuns da escola regular, sem as condições estruturais, pedagógicas e humanas necessárias, tem resultado, em muitos casos, não na inclusão, mas em uma espécie de integração precária ou de exclusão velada, na qual o aluno está fisicamente presente no espaço escolar, mas permanece alijado das interações sociais, das experiências de aprendizagem e do sentimento de pertencimento ao grupo (Vargas, Souza, 2021).

A questão do pertencimento assume, nesse contexto, uma dimensão de especial relevância teórica e prática. O sentimento de pertencer a um grupo, de ser reconhecido como membro legítimo de uma comunidade, de ter sua identidade valorizada e sua voz considerada, constitui uma necessidade humana fundamental, amplamente documentada pela psicologia social, pela sociologia da educação e pelos estudos culturais. Para os alunos surdos, esse sentimento é frequentemente comprometido por barreiras comunicativas, por dinâmicas relacionais assimétricas e por práticas pedagógicas que, ao desconsiderar as especificidades linguísticas e culturais desses sujeitos, reforçam sua condição de alteridade e marginalidade no espaço escolar (Silva; Resende; Cattebeke, 2024).

A interação social, por sua vez, ocupa posição central nesse debate. Baseando-se na perspectiva histórico-cultural de Vigotski, é possível afirmar que o desenvolvimento humano se constitui nas e pelas interações sociais mediadas por instrumentos simbólicos, sendo a linguagem o principal desses instrumentos. Para o aluno surdo, a língua de sinais é o

meio privilegiado de acesso ao mundo, de construção de conhecimentos, de expressão de subjetividades e de estabelecimento de vínculos sociais. A ausência ou a precariedade desse instrumento linguístico nos contextos de interação escolar compromete não apenas a aprendizagem acadêmica, mas o próprio desenvolvimento psicossocial do sujeito surdo (Pereira; Nascimento; Martins, 2023).

Nessa perspectiva, a inclusão de alunos surdos no espaço escolar não pode ser reduzida a uma questão de acesso físico ou de adaptações curriculares pontuais. Ela demanda uma reorganização profunda das relações, das práticas e das representações que constituem a cultura escolar, de modo a criar condições para que os alunos surdos possam interagir, aprender, desenvolver sua identidade e experimentar o sentimento de pertencimento em condições de equidade. Esse processo implica, necessariamente, o reconhecimento da surdez não como deficiência a ser corrigida, mas como diferença linguística e cultural a ser respeitada e valorizada.

A literatura científica da área tem avançado significativamente na compreensão dos processos de inclusão de alunos surdos, evidenciando tanto as conquistas obtidas quanto as persistentes fragilidades do sistema educacional brasileiro nesse campo. Pesquisas realizadas em diferentes regiões do país revelam que, a despeito dos avanços legais e das políticas de educação inclusiva, os alunos surdos continuam enfrentando obstáculos consideráveis no que diz respeito à comunicação com professores e colegas ouvintes, ao acesso a materiais didáticos adequados, à presença de intérpretes de Libras qualificados e, de modo mais amplo, à vivência de experiências escolares que contemplem sua condição linguística e cultural.

Entre os fatores que mais intensamente afetam a qualidade da inclusão escolar de alunos surdos, destaca-se a formação dos professores. Estudos têm demonstrado que a grande maioria dos docentes que atuam em classes inclusivas com alunos surdos não possui conhecimentos básicos de Libras, nem formação específica em educação de surdos. Esse desconhecimento não se restringe ao domínio linguístico, mas se estende à compreensão das implicações pedagógicas e psicossociais da surdez, resultando em práticas que, ainda que bem-intencionadas, frequentemente ignoram ou subestimam as necessidades e potencialidades dos alunos surdos. A formação inicial e continuada de professores, nesse sentido, constitui uma das variáveis mais críticas para a efetivação de uma inclusão escolar de qualidade (Pereira; Nascimento; Martins, 2023).

Outro elemento de fundamental importância é a presença e a atuação do intérprete de Libras em sala de aula. Desde a regulamentação da profissão pela Lei nº 12.319/2010, os intérpretes têm ocupado posição estratégica no processo de inclusão de alunos surdos, atuando como mediadores linguísticos entre esses estudantes e o ambiente escolar ouvinte. No entanto, a prática tem evidenciado que a presença do intérprete, por si só, não resolve os problemas de inclusão, e que, em alguns casos, pode até gerar efeitos paradoxais, como o deslocamento da responsabilidade pedagógica do professor para o intérprete, ou a criação de uma relação de dependência que limita a autonomia e a participação ativa do aluno surdo. Isso indica que a inclusão qualificada requer não apenas a presença de profissionais especializados, mas a construção de um projeto coletivo e colaborativo de escola que envolva todos os atores do processo educativo (Vilhalva, Santos, 2017).

A questão da identidade surda e da cultura surda emerge, nesse contexto, como dimensão indissociável dos processos de interação, inclusão e pertencimento. Os estudos surdos, campo interdisciplinar que se constituiu a partir dos anos 1980 sob influência dos estudos culturais e pós-estruturalistas, têm argumentado que a surdez deve ser compreendida não como ausência — de audição, de fala, de normalidade —, mas como presença: de uma língua rica e complexa, de uma cultura vibrante e criativa, de identidades plurais e afirmativas. Reconhecer essa positividade da surdez é condição essencial para que a escola possa se constituir como espaço de acolhimento, de valorização e de pleno desenvolvimento dos alunos surdos (Vilhalva, Santos, 2017).

No que concerne ao pertencimento, pesquisas recentes têm apontado que alunos surdos em escolas regulares frequentemente relatam sentimentos de isolamento, invisibilidade e exclusão, mesmo quando estão inseridos em turmas com intérprete e com professores sensibilizados para a questão. Esse paradoxo — estar na escola, mas não pertencer a ela — reflete as limitações de um modelo de inclusão que prioriza a inserção física sem investir nas transformações estruturais necessárias para criar condições reais de participação e reconhecimento. A literatura aponta que o contato com outros alunos surdos, a presença de professores surdos como modelos de identificação, e a valorização da língua de sinais no currículo e na cultura escolar são fatores que contribuem de maneira decisiva para o fortalecimento do sentimento de pertencimento entre estudantes surdos.

A dimensão socioemocional da escolarização de alunos surdos tem recebido atenção crescente na literatura da área. Estudos indicam que a experiência de isolamento social e de despertencimento na escola pode ter consequências significativas sobre a saúde mental, a autoestima, a motivação para aprender e as perspectivas de vida desses estudantes. Ao mesmo tempo, experiências escolares positivas, marcadas por interações significativas, por relações de amizade com colegas ouvintes e surdos, e pelo reconhecimento das potencialidades e das conquistas dos alunos surdos, têm mostrado impacto positivo sobre o engajamento escolar, o desempenho acadêmico e o bem-estar psicossocial desses sujeitos.

É importante ressaltar que a inclusão escolar de alunos surdos não se constitui como uma problemática exclusivamente pedagógica ou linguística, mas como uma questão eminentemente política, ética e de direitos humanos. O direito à educação de qualidade, em condições de igualdade e com respeito à diversidade, está assegurado tanto na Constituição Federal de 1988 quanto em documentos internacionais como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil em 2008 com status de emenda constitucional. A efetivação desse direito implica o compromisso do Estado, das instituições educacionais, das famílias e da sociedade com a construção de uma escola que seja, de fato, inclusiva — não apenas no plano do discurso ou da legislação, mas no cotidiano das práticas, das relações e das oportunidades oferecidas a todos os alunos, independentemente de suas características linguísticas, sensoriais ou culturais.

A relevância social e científica do tema justifica o investimento em pesquisas que se debrucem sobre as experiências concretas de alunos surdos no espaço escolar, buscando compreender os fatores que favorecem ou dificultam sua interação social, seu processo de inclusão e o desenvolvimento de um sentimento genuíno de pertencimento à comunidade escolar. É nessa direção que o presente capítulo se orienta, articulando contribuições teóricas da educação especial, da sociolinguística, dos estudos culturais sobre surdez e da psicologia do desenvolvimento, com vistas a oferecer uma análise abrangente e fundamentada sobre as múltiplas dimensões que compõem a experiência escolar dos alunos surdos no contexto da educação inclusiva brasileira.

Parte-se do pressuposto de que a escola, enquanto instituição social por excelência, tem o potencial de se constituir como espaço de emancipação, de reconhecimento e de construção coletiva de identidades.

Para que esse potencial se realize em relação aos alunos surdos, é necessário ir além das adaptações superficiais e das políticas de boa vontade, investindo na transformação das estruturas, das práticas e das mentalidades que, historicamente, têm produzido a exclusão desses sujeitos do pleno exercício do direito à educação. O exame cuidadoso das condições de interação social, dos mecanismos de inclusão e das dinâmicas de pertencimento que caracterizam a experiência escolar dos alunos surdos constitui, portanto, passo indispensável rumo à construção de uma educação que seja, efetivamente, para todos.

2 Desenvolvimento

A compreensão dos processos de interação social, inclusão e pertencimento de alunos surdos no espaço escolar exige, preliminarmente, uma reflexão aprofundada sobre os fundamentos teóricos que sustentam as concepções de surdez, linguagem e identidade presentes na literatura especializada. Durante muito tempo, a surdez foi concebida exclusivamente a partir de um paradigma clínico-terapêutico, que a definia como perda, ausência ou déficit auditivo, cuja consequência inevitável seria o comprometimento da linguagem oral e, por extensão, do desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo (Skliar, 1998). Essa perspectiva, hegemônica durante a maior parte do século XX, orientou políticas educacionais que priorizavam a reabilitação auditiva e a oralização dos surdos em detrimento do desenvolvimento da língua de sinais e do reconhecimento da cultura surda.

A partir dos anos 1960, os estudos pioneiros do linguista americano William Stokoe demonstraram que a American Sign Language (ASL) constituía um sistema linguístico completo, com estrutura gramatical própria, independente das línguas orais e dotado de plena capacidade expressiva e comunicativa (Stokoe, 1960 apud Quadros; Karnopp, 2004, p. 18). Essa descoberta revolucionou a compreensão científica das línguas de sinais e abriu caminho para o reconhecimento da Libras e de outras línguas de sinais ao redor do mundo como línguas naturais das comunidades surdas. No Brasil, os estudos de Quadros e Karnopp (2004) sobre a fonologia, morfologia e sintaxe da Libras consolidaram esse reconhecimento no âmbito da linguística brasileira, fundamentando as reivindicações da comunidade surda pelo direito à educação em sua língua materna.

Paralelamente ao desenvolvimento dos estudos linguísticos, emergiu, a partir dos anos 1980 e 1990, um campo interdisciplinar denominado Estudos Surdos (*Deaf Studies*), fortemente influenciado pelos estudos culturais britânicos e pelos pensadores pós-estruturalistas. Nessa perspectiva, a surdez passa a ser compreendida não como tragédia individual ou déficit biológico, mas como diferença cultural e linguística, constitutiva de identidades coletivas e de comunidades com práticas, valores e formas de produção simbólica próprias (Lane, 1992; Padden; Humphries, 1988 apud Skliar, 1998, p. 11). Como afirma Skliar (1998, p. 11):

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. A surdez pode ser definida como uma diferença a se constituir a partir de experiências visuais, que implica um conjunto de diferenças linguísticas, cognitivas e culturais.

Essa reconfiguração do olhar sobre a surdez tem implicações profundas para a educação. Se os surdos constituem uma minoria linguística e cultural, e não um grupo de deficientes auditivos em processo de reabilitação, então a escola inclusiva precisa ser repensada à luz de princípios que contemplem o respeito à diversidade linguística, o direito à educação na língua materna e o reconhecimento das identidades surdas como legítimas e valiosas (Lacerda, 2006). Essa perspectiva fundamenta a defesa do modelo educacional bilíngue para surdos, que preconiza a Libras como primeira língua de instrução e o português escrito como segunda língua, em contraposição aos modelos oralistas e às práticas de comunicação total que historicamente negaram aos surdos o direito à sua língua (Quadros, 1997).

A questão da identidade surda merece atenção específica neste contexto. Perlin (1998), em estudo seminal sobre as identidades surdas, argumenta que essas identidades são plurais, fluidas e constituídas na tensão entre a experiência da surdez e as representações hegemônicas produzidas pela cultura ouvinte. A autora identifica diferentes modalidades de identidade surda — identidades surdas, identidades surdas híbridas, identidades surdas de transição, identidades surdas incompletas e identidades surdas flutuantes —, evidenciando a complexidade dos processos identitários vivenciados por esses sujeitos (Perlin, 1998, p. 56-57). Para os alunos surdos inseridos em escolas regulares predominantemente ouvintes, a construção identitária é atravessada por tensões específicas, relacionadas ao isolamento linguístico, à ausência de pares surdos e à necessidade de se posicionar entre dois mundos — o mundo surdo e o mundo ouvinte —

frequentemente sem dispor das ferramentas necessárias para navegar com segurança e autoestima entre esses universos (PERLIN, 1998).

A perspectiva histórico-cultural de Vygotski (1997) oferece outro aporte teórico fundamental para a compreensão da educação de surdos. Para Vygotski, o desenvolvimento humano é mediado por instrumentos simbólicos, sendo a linguagem o mais importante deles. O autor afirmava que a criança surda não deve ser compreendida como uma criança ouvinte privada de audição, mas como um sujeito que se desenvolve por vias diferentes, por meio de uma língua diferente, e que a privação linguística — e não a surdez em si — é o principal obstáculo ao seu desenvolvimento pleno (Vygotski, 1997, p. 98). Essa tese tem profundas implicações pedagógicas: ela indica que garantir o acesso do aluno surdo à língua de sinais desde a mais tenra idade, e promover interações ricas e significativas mediadas por essa língua no contexto escolar, são condições indispensáveis para o pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo e social desses sujeitos.

A educação inclusiva, enquanto paradigma político e filosófico orientador dos sistemas educacionais contemporâneos, tem suas raízes na Declaração de Salamanca, documento produzido em 1994 pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela UNESCO e pelo governo espanhol. Esse documento estabeleceu o princípio de que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, deveriam ter acesso à escola regular, que deveria adaptar-se para acolher a diversidade de seus alunos (UNESCO, 1994). A Declaração de Salamanca exerceu influência decisiva sobre as políticas educacionais brasileiras, orientando a produção de marcos legais que progressivamente ampliaram o direito à educação inclusiva no país.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 já garantia, em seu artigo 205, a educação como direito de todos e dever do Estado, e em seu artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) reafirmou esse compromisso, dedicando um capítulo específico à educação especial e estabelecendo a obrigação dos sistemas de ensino de assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades dos educandos com deficiências (Brasil, 1996, art. 59). Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou as diretrizes para a inclusão

escolar, definindo o público-alvo da educação especial, os serviços de apoio especializados e as estratégias de organização do atendimento educacional especializado (AEE) (Brasil, 2008).

Especificamente em relação à educação de surdos, o Decreto nº 5.626/2005 representa o instrumento legal mais abrangente e detalhado. Em seus 29 artigos, o decreto disciplina a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação de professores e instrutores de Libras, o uso e a difusão da Libras, os direitos das pessoas surdas à saúde, e, de maneira particular, o direito à educação em contextos bilíngues. O artigo 22 do decreto determina que as instituições federais de ensino devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa (Brasil, 2005, art. 22).

Apesar da clareza dessas determinações legais, a implementação efetiva das políticas de educação bilíngue para surdos tem encontrado inúmeros obstáculos na realidade das escolas brasileiras. Pesquisa realizada por Lacerda (2006, p. 166) em escolas públicas do interior de São Paulo revelou que:

A inclusão do aluno surdo em classe regular é uma realidade nas escolas brasileiras, mas as condições para que ela ocorra de forma satisfatória ainda estão longe de ser alcançadas. Na maioria das vezes, o aluno surdo está presente na sala de aula, mas não participa efetivamente das atividades, pois as condições de comunicação são extremamente precárias.

Essa constatação é corroborada por estudos posteriores realizados em diferentes estados brasileiros, que evidenciam a persistência de barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que comprometem a qualidade da inclusão escolar de alunos surdos (Lacerda; Santos; Caetano, 2013; Fernandes, 2012; Goes; Tartuci, 2002). Entre essas barreiras, destacam-se a ausência ou insuficiência de intérpretes de Libras qualificados, o despreparo dos professores para lidar com a diversidade linguística em sala de aula, a falta de materiais didáticos adaptados, a ausência de propostas

pedagógicas que contemplem as especificidades dos aprendizes surdos e, de modo mais amplo, uma cultura escolar que ainda tende a tratar a surdez como problema individual a ser gerenciado, em vez de como diferença coletiva a ser acolhida (Fernandes, 2012).

Cabe destacar que o debate sobre a escolarização de alunos surdos no Brasil não é consensual. Há uma tensão legítima entre dois modelos educacionais: o modelo de inclusão em escolas regulares com suporte de intérprete, defendido pela Política Nacional de Educação Especial de 2008, e o modelo de escolas ou classes bilíngues específicas para surdos, defendido por grande parte da comunidade surda organizada e por pesquisadores da área (Quadros, 2006; Skliar, 1998). O Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, reacendeu esse debate ao propor a ampliação das modalidades de atendimento, incluindo escolas e classes especializadas. Embora tenha sido suspenso pelo Supremo Tribunal Federal em 2020 e posteriormente revogado em 2023, o decreto evidenciou a persistência das tensões em torno do modelo educacional mais adequado para os alunos surdos — debate que está longe de ser encerrado e que exige o protagonismo das próprias comunidades surdas na definição das políticas que lhes dizem respeito (Brasil, 2023).

A interação social constitui elemento nuclear do desenvolvimento humano e da aprendizagem escolar. Na perspectiva vigotskiana, o aprendizado se produz inicialmente no plano interpsicológico — entre o sujeito e outros mais experientes — antes de ser internalizado no plano intrapsicológico (Vygotski, 1984, p. 94). Esse princípio confere à qualidade das interações sociais no ambiente escolar um papel determinante para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e linguístico dos alunos, sejam eles ouvintes ou surdos. Para os alunos surdos, no entanto, as condições de interação no contexto da escola inclusiva apresentam especificidades que merecem análise detalhada.

Pesquisa de observação participante realizada por Góes e Tartuci (2002, p. 110) em escolas do estado de São Paulo, com foco nas interações de alunos surdos em classes regulares, revelou padrões preocupantes:

As interações que acontecem na sala de aula são predominantemente entre o aluno surdo e o intérprete, sendo raras as trocas diretas com o professor ou com os colegas ouvintes. O aluno surdo frequentemente ocupa uma posição periférica nas dinâmicas da sala de aula, participando como observador mais do que como interlocutor ativo. Quando ocorrem interações com os colegas ouvintes, elas tendem a ser

breves, superficiais e limitadas a aspectos funcionais, não chegando a constituir relações de amizade ou vínculos afetivos significativos.

Esse padrão de interação periférica encontra explicação em múltiplos fatores. O primeiro e mais evidente é a barreira linguística: na ausência de conhecimento de Libras por parte dos colegas ouvintes e dos professores, a comunicação direta entre o aluno surdo e os demais membros da turma torna-se extremamente limitada, restringindo-se frequentemente a gestos, expressões faciais e formas rudimentares de comunicação bimodal (Lacerda, 2006). O intérprete, que deveria funcionar como facilitador da comunicação, acaba por concentrar em si mesmo as interações do aluno surdo, criando uma dinâmica em que o estudante se relaciona com o ambiente escolar fundamentalmente por meio dessa mediação, sem desenvolver vínculos diretos e autônomos com os demais atores do processo educativo (Lacerda; Santos; Caetano, 2013).

O segundo fator diz respeito à ausência de pares surdos. Em muitas escolas regulares inclusivas, o aluno surdo é o único com essa característica na turma ou mesmo em toda a instituição. Essa situação de unicidade coloca-o em posição de extremo isolamento linguístico e cultural, privando-o da possibilidade de interagir com pares que compartilhem sua língua, suas experiências e sua identidade (Perlin, 1998). A literatura sobre comunidades linguísticas minoritárias tem demonstrado que o contato com pares que compartilham a mesma língua e cultura é um fator decisivo para o desenvolvimento linguístico, para a construção identitária e para o bem-estar psicossocial dos membros dessas comunidades (Fishman, 1991 apud Quadros, 2006, p. 25). A ausência desse contato, portanto, não é uma questão menor, mas tem implicações profundas para o desenvolvimento integral do aluno surdo.

Um terceiro fator refere-se às práticas pedagógicas adotadas em sala de aula. Metodologias centradas na transmissão oral de conteúdos, sem o uso de recursos visuais, sem a adaptação das estratégias de ensino à modalidade visuoespacial da Libras e sem a incorporação de dinâmicas colaborativas que promovam a interação entre os alunos, tendem a reproduzir e ampliar as desigualdades de participação entre alunos surdos e ouvintes (Fernandes, 2012). Em contrapartida, abordagens pedagógicas que valorizam o trabalho em grupos heterogêneos, o uso de tecnologias visuais, a aprendizagem cooperativa e a produção de materiais multimodais têm mostrado potencial para ampliar as possibilidades de interação e participação de alunos surdos no cotidiano escolar (Lacerda; Santos; Caetano, 2013).

A atuação do professor é determinante nesse cenário. Pesquisas realizadas com professores de escolas inclusivas revelam que muitos docentes percebem sua relação com o aluno surdo como mediada exclusivamente pelo intérprete, delegando a esse profissional a responsabilidade pelo ensino e pela interação com o estudante (Goes; Tartuci, 2002; Lacerda, 2006). Essa percepção equivocada do papel do intérprete — que é, juridicamente e eticamente, um profissional de mediação linguística e não um professor — resulta em situações em que o aluno surdo fica, na prática, excluído do processo de ensino conduzido pelo docente titular, recebendo um atendimento paralelo e fragmentado que compromete sua aprendizagem e sua participação na dinâmica coletiva da sala de aula (Lacerda; Santos; Caetano, 2013, p. 89).

Por outro lado, a pesquisa de Lacerda (2006, p. 172) evidencia que, quando o professor demonstra comprometimento com a inclusão do aluno surdo, busca aprender Libras, adapta suas estratégias pedagógicas e promove dinâmicas que favorecem a interação entre surdos e ouvintes, os resultados são expressivamente mais positivos:

Nas salas de aula em que o professor mantinha contato visual frequente com o aluno surdo, utilizava recursos visuais diversificados, promovia atividades em grupos que incluíam o estudante surdo e demonstrava conhecimento básico de Libras, observou-se maior participação do aluno nas atividades, maior interação com os colegas ouvintes e um clima de sala de aula mais inclusivo e acolhedor.

Essa evidência reforça a centralidade da formação docente como variável crítica para a qualidade da inclusão escolar de alunos surdos, tema que será retomado na subseção seguinte.

A figura do intérprete de Língua Brasileira de Sinais / Língua Portuguesa (*Tradutor Intérprete de Libras* — TILS) é central no modelo de inclusão de alunos surdos em escolas regulares adotado pelo sistema educacional brasileiro. Regulamentada pela Lei nº 12.319/2010, a profissão de intérprete de Libras foi formalmente reconhecida como essencial para a garantia dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas, cabendo ao profissional a mediação das interações comunicativas entre surdos e ouvintes em diferentes contextos sociais, incluindo o espaço escolar (Brasil, 2010).

No contexto educacional, o intérprete desempenha funções que vão além da simples tradução de enunciados entre línguas. Conforme argumentam Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 91):

O intérprete educacional ocupa uma posição singular e complexa no espaço da sala de aula inclusiva. Além de realizar a mediação linguística entre o professor ouvinte e o aluno surdo, ele frequentemente assume funções de natureza pedagógica, como a reformulação de explicações, a adaptação de exemplos e a verificação da compreensão do aluno. Essa sobreposição de papéis gera tensões e ambiguidades que precisam ser compreendidas e gerenciadas no âmbito do projeto pedagógico da escola.

A presença do intérprete, ao mesmo tempo em que representa um avanço significativo em relação a situações de total exclusão comunicativa, pode paradoxalmente contribuir para o isolamento do aluno surdo se não for acompanhada de um projeto pedagógico inclusivo mais amplo. Estudos etnográficos em escolas com intérpretes revelam que, em muitas situações, o aluno surdo desenvolve uma relação de dependência com o intérprete, direcionando a ele não apenas suas dúvidas sobre os conteúdos, mas também suas interações sociais e afetivas, enquanto os colegas ouvintes e os professores tendem a se desresponsabilizar pela comunicação direta com o estudante (Goes; Tartuci, 2002). Essa dinâmica pode resultar em uma inclusão que é, na prática, uma inclusão mediada e limitada, que não promove a participação plena e autônoma do aluno surdo na vida coletiva da escola.

Além disso, a qualidade da interpretação tem impacto direto sobre a aprendizagem e a participação do aluno surdo. Pesquisas têm evidenciado que nem todos os intérpretes que atuam em escolas possuem o nível de proficiência em Libras e o conhecimento pedagógico necessários para realizar uma interpretação qualificada nos diferentes componentes curriculares (Quadros, 2004). A escassez de profissionais habilitados, especialmente em regiões do interior do país, resulta na contratação de intérpretes com formação insuficiente, o que compromete o acesso do aluno surdo aos conteúdos ensinados e aprofunda as desigualdades educacionais (Lacerda; Santos; Caetano, 2013).

É importante destacar, ainda, que a presença do intérprete não resolve o problema da comunicação direta entre o aluno surdo e seus colegas ouvintes em situações informais — como o recreio, as atividades extraclasse e os momentos de convivência social —, que são igualmente fundamentais para a construção de vínculos de amizade, para o desenvolvimento da identidade e para o sentimento de pertencimento ao grupo. Nessas situações, o aluno surdo frequentemente se vê sem o suporte do intérprete e sem interlocutores que dominem a Libras, o que aprofunda

seu isolamento nos momentos em que as interações sociais espontâneas são mais intensas e significativas (Perlin, 1998; Lacerda, 2006).

3 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que a interação social, a inclusão e o pertencimento de alunos surdos no espaço escolar constituem dimensões interdependentes e igualmente fundamentais para a efetivação de uma educação que seja, de fato, equitativa e respeitosa da diversidade linguística e cultural. Os elementos examinados demonstram que a simples inserção física do aluno surdo na escola regular, desacompanhada das condições estruturais, pedagógicas e relacionais necessárias, não configura inclusão plena, mas uma forma de presença sem participação — condição que compromete o desenvolvimento acadêmico, identitário e socioemocional desses sujeitos.

No que concerne à interação social, os dados apresentados confirmam que as barreiras comunicativas decorrentes do desconhecimento da Libras por professores e colegas ouvintes constituem o principal obstáculo à participação ativa dos alunos surdos na vida coletiva da escola. A superação dessas barreiras exige investimentos concretos na formação linguística dos docentes, na adoção de práticas pedagógicas visuais e colaborativas e na promoção de projetos institucionais de ensino de Libras para toda a comunidade escolar, de modo a criar condições para interações diretas, espontâneas e significativas entre surdos e ouvintes.

Em relação à inclusão, ficou evidenciado que o arcabouço legal vigente — em especial o Decreto nº 5.626/2005 — oferece fundamentos robustos para a construção de um modelo educacional bilíngue que respeite os direitos linguísticos e culturais dos alunos surdos. Contudo, a distância entre o que preconiza a legislação e o que se observa no cotidiano das escolas brasileiras permanece significativa, sendo a formação de professores, a qualificação dos intérpretes e a disponibilização de recursos pedagógicos adaptados as principais lacunas a serem enfrentadas pelas políticas educacionais.

Quanto ao pertencimento, os elementos teóricos e empíricos reunidos indicam que o sentimento de conexão, reconhecimento e valorização no espaço escolar é condição indispensável para o engajamento acadêmico e para o bem-estar psicossocial dos alunos surdos. A valorização da identidade e da cultura surda no currículo, a presença de adultos surdos

como modelos de referência e a articulação entre a escola e as comunidades surdas organizadas são estratégias que contribuem decisivamente para fortalecer esse sentimento.

Conclui-se, portanto, que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva para alunos surdos demanda muito mais do que adaptações pontuais ou recursos adicionais: requer uma transformação cultural profunda, que coloque o reconhecimento da diferença linguística como valor central do projeto educativo. Esse compromisso, assumido coletivamente por gestores, professores, famílias e pela própria comunidade surda, constitui o caminho mais consistente para garantir que esses estudantes possam interagir, aprender, pertencer e desenvolver-se plenamente no espaço escolar.

Referências

- BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, Washington, v. 117, n. 3, p. 497-529, 1995.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- 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, Brasília, DF, 23 dez. 2005.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.
- BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2012.

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B. et al. (org.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 106-115.

GONÇALVES LOURO VARGAS, Vivian; DE SOUZA, Shelton Lima. O (DES)PERTENCIMENTO DOS SUJEITOS SURDOS NO AMBIENTE ESCOLAR “OUVINTE”: IDENTIDADES, DISCURSOS DE MINORIZAÇÃO E RESISTÊNCIAS. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 889–903, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4018>. Acesso em: 28 mar. 2026.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 85-100.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, v. 26, p. 163–184, 1 ago. 2006.

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

OLIVEIRA, Adriane Silva de Abreu; ABREU, Cristiana Silva de; BRAUNA, Mayara Priscila; OLIVEIRA, Neuzenir Silva de Abreu; OLIVEIRA, Santino de. Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 18, 17 de maio de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/18/educacao-especial-os-desafios-da-inclusao-de-alunos-surdos-no-contexto-escolar>.

OSTERMAN, K. F. Students' need for belonging in the school community. **Review of Educational Research**, Washington, v. 70, n. 3, p. 323-367, 2000.

PEREIRA, Mariana Nicioli.; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro.; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Interações do aluno surdo no processo de inclusão. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e51/1–20, 2023. DOI: 10.5902/1984686X67808. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/67808>. Acesso em: 28 mar. 2026.

PEREIRA, Mariana Nicioli.; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro.; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Interações do aluno surdo no processo de inclusão. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, 5 out. 2023.

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

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

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M.; STUMPF, M. R. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2009.

SILVA, Gisele Pereira da.; RESENDE, Gisele Cristina.; CATTEBEKE, Gabriela Oliveira. COMUNIDADE, EDUCAÇÃO E PERTENCIMENTO SOCIAL. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, v. 34, p. 59–67, 27 dez. 2024.

SILVA, I. R. **Identidade e letramento de surdos na escola inclusiva**. Curitiba: CRV, 2018.

SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SKLIAR, C. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 105-153.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

VILHALVA, Grazielly Silva do Nascimento; SANTOS, Reinaldo dos. Cultura escolar e inclusão de alunos surdos em questão: breve reflexão teórica. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 7, n. 19, p. 46–57, 2017. DOI: 10.30612/eduf.v7i19.6989. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/6989>. Acesso em: 28 mar. 2026.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.

DESAFIOS ENFRENTADOS POR ESTUDANTES SURDOS NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO

Gustavo Marques Brandão¹

Sayonnara Silva de Souza²

Lucas Vargas Machado da Costa³

María Diogo dos Santos⁴

Christiane Carpinteiro Lamarao⁵

1 Introdução

A escolarização de estudantes surdos no Brasil constitui um campo de investigação marcado por tensões históricas, disputas epistemológicas e desafios práticos que persistem mesmo após décadas de transformações legislativas e pedagógicas. No centro dessas tensões, a transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio emerge como um dos momentos mais críticos e pouco estudados da trajetória escolar dessa população, representando uma ruptura que afeta simultaneamente as dimensões linguísticas, cognitivas, sociais e identitárias dos jovens surdos. Ao contrário do que ocorre com estudantes ouvintes, para quem essa passagem já implica adaptações consideráveis, os estudantes surdos enfrentam essa etapa carregando as marcas acumuladas de uma escolarização frequentemente precária, marcada por lacunas na aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras), pelo contato insuficiente com pares linguísticos e pela ausência de práticas pedagógicas adequadas às suas

1 Mestrando em Letras, Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre. E-mail: gustavombrandao7@gmail.com

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre. E-mail: sayonnarasilvaa@gmail.com

3 Doutorando em Letras, Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre. E-mail: lucas.vargas@ufac.br

4 Mestranda Profissional em Educação pela Universidade de Brasília. E-mail: marciafdr76@gmail.com

5 Mestra em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail: chrislamarao@gmail.com

especificidades (Mallman *et al.*, 2014).

A relevância de se investigar essa transição reside no fato de que o Ensino Médio representa, para a maioria dos jovens brasileiros, a etapa final da Educação Básica e o ponto de partida para a inserção no mundo do trabalho, no Ensino Superior e na vida social autônoma. Para os estudantes surdos, no entanto, esse percurso é atravessado por obstáculos que vão muito além das dificuldades acadêmicas comuns à faixa etária: envolvem o enfrentamento de ambientes escolares predominantemente oralistas, a dependência de mediadores linguísticos nem sempre disponíveis ou qualificados, a invisibilidade de sua língua e cultura no currículo escolar e a ausência de políticas institucionais que considerem suas necessidades de forma sistêmica e continuada (Teixeira, 2021).

O Brasil avançou significativamente nas últimas décadas na construção de um arcabouço normativo voltado à inclusão das pessoas surdas na educação. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconheceu oficialmente a Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, atribuindo ao poder público responsabilidades concretas em relação à sua difusão e ao seu ensino. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, aprofundou esse reconhecimento ao regulamentar a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e pedagogia, ao estabelecer diretrizes para a formação de professores e instrutores de Libras e ao definir condições para a escolarização de estudantes surdos em escolas e classes bilíngues. Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçou o direito das pessoas com deficiência, incluindo os surdos, a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, proibindo a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência (Oliveira *et al.*, 2022).

Apesar desse avanço normativo, pesquisas realizadas em diferentes contextos regionais do país revelam um distanciamento persistente entre o que a legislação prescreve e o que efetivamente ocorre nas escolas públicas de Ensino Médio. A implementação das políticas de inclusão esbarra em obstáculos estruturais que envolvem, entre outros aspectos, a formação insuficiente dos professores para atuar com estudantes surdos, a escassez de Tradutores e Intérpretes de Libras (TILS) qualificados, a ausência de materiais didáticos acessíveis, a carência de infraestrutura adequada e a resistência institucional à adoção de práticas bilíngues. Esses fatores, isoladamente ou em conjunto, contribuem para que a transição para o Ensino Médio seja vivenciada, por muitos estudantes surdos, como uma

experiência de aprofundamento da exclusão, e não de ampliação das oportunidades educativas (Fagundes, 2025).

A literatura especializada em educação de surdos tem se debruçado, de forma crescente, sobre os impactos dessa transição no desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos jovens surdos. Estudos como os de Lacerda (2006), Quadros (2008), Skliar (1997) e Strobel (2008) lançam luz sobre as especificidades linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda, argumentando que a inclusão plena não pode ser reduzida à inserção física do estudante surdo em turmas regulares de ouvintes, mas deve contemplar a criação de ambientes comunicativos, culturais e pedagógicos que reconheçam e valorizem a Libras como língua de instrução e de constituição subjetiva. Essa perspectiva, fundamentada nos princípios da educação bilíngue para surdos, contrasta com modelos inclusivos que privilegiam a adaptação do surdo ao ambiente ouvinte, sem questionar as estruturas que produzem a exclusão.

No plano teórico, este capítulo se ancora nos aportes da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente nas contribuições de Lev Semyonovich Vigotski, para quem o desenvolvimento humano é mediado pela linguagem e pelas interações sociais estabelecidas em contextos culturalmente situados. Para Vigotski, a ausência de um ambiente linguístico adequado compromete não apenas a aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas o próprio desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como o pensamento abstrato, a memória lógica e a atenção voluntária — funções fundamentais para o sucesso no Ensino Médio. Aplicada à realidade dos estudantes surdos, essa perspectiva evidencia que a privação linguística — decorrente da falta de acesso pleno à Libras no ambiente escolar — constitui um fator de risco para o desenvolvimento integral desses sujeitos, com impactos que se manifestam de forma agravada justamente na passagem para uma etapa de ensino mais exigente e complexa do ponto de vista cognitivo e linguístico.

A transição para o Ensino Médio implica, para todos os estudantes, uma mudança qualitativa nas exigências acadêmicas: os conteúdos tornam-se mais abstratos e especializados, a quantidade de professores e disciplinas aumenta significativamente, e as expectativas em relação à autonomia e à capacidade de síntese dos alunos são consideravelmente elevadas. Para os estudantes surdos, essas exigências se somam a desafios linguísticos específicos: a necessidade de lidar com textos acadêmicos em língua portuguesa — que, para eles, constitui uma segunda língua —,

a dependência da interpretação simultânea em Libras para acessar as aulas expositivas e a dificuldade de construir relações de sentido entre os conteúdos disciplinares e a sua experiência de mundo, estruturado visual e espacialmente por meio da Libras.

Nesse cenário, o papel do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) adquire centralidade, mas também revela suas limitações enquanto único mecanismo de garantia de acesso ao ensino. A presença do intérprete em sala de aula não resolve, por si só, as barreiras criadas por metodologias de ensino centradas na oralidade, pela ausência de materiais visuais adaptados ou pela falta de comunicação direta entre o professor e o aluno surdo. Ao contrário, quando não acompanhada de outras medidas pedagógicas e institucionais, a atuação do TILS pode criar uma dinâmica de dependência que limita a autonomia do estudante surdo e restringe suas possibilidades de interação com o ambiente escolar em sua plenitude.

Outro aspecto relevante a ser considerado diz respeito à dimensão identitária da transição. O Ensino Médio é uma etapa marcada pela construção e pela afirmação identitária dos jovens, um período em que as perguntas sobre pertencimento, reconhecimento e projeção de futuro ganham especial intensidade. Para os estudantes surdos, esse processo é atravessado pela questão da identidade surda — compreendida não como deficiência a ser corrigida, mas como uma identidade linguística, cultural e experiencial distinta, que demanda reconhecimento e valorização por parte da escola e da sociedade. A chegada ao Ensino Médio em ambientes majoritariamente ouvintes, sem pares surdos com quem compartilhar experiências e língua, tende a agravar sentimentos de isolamento, invisibilidade e inadequação, com potenciais repercussões sobre a motivação, a autoestima e a permanência escolar.

A evasão escolar constitui, nesse contexto, um indicador preocupante. Dados disponíveis sobre a trajetória educacional de pessoas surdas no Brasil apontam para taxas significativas de abandono e de não conclusão do Ensino Médio, em contraste com os índices observados na população ouvinte. Embora as causas dessa evasão sejam multifatoriais — envolvendo aspectos econômicos, familiares e sociais além dos estritamente escolares —, a literatura aponta a experiência acumulada de exclusão linguística e pedagógica como um fator determinante para a desistência de muitos estudantes surdos, particularmente na passagem para uma etapa de ensino mais exigente e com menor suporte especializado disponível.

Diante desse quadro, a análise dos desafios enfrentados pelos estudantes surdos na transição para o Ensino Médio constitui uma contribuição necessária e urgente para o campo da Educação Especial e da Educação Bilíngue para Surdos no Brasil. Compreender os mecanismos que produzem e reproduzem as dificuldades vivenciadas por esses estudantes é condição indispensável para a formulação de propostas pedagógicas, institucionais e políticas que efetivamente transformem a realidade escolar e garantam o direito de todos os jovens surdos a uma educação de qualidade, culturalmente afirmativa e linguisticamente adequada. É nessa perspectiva que o presente capítulo se propõe a contribuir, oferecendo uma análise fundamentada e contextualizada dos principais desafios que caracterizam esse momento crítico da escolarização dos estudantes surdos brasileiros.

2 Desenvolvimento

A compreensão dos desafios enfrentados pelos estudantes surdos na transição para o Ensino Médio exige, preliminarmente, uma contextualização histórica da educação dessa população no Brasil. Por séculos, a surdez foi tratada como condição incapacitante que justificava a exclusão dos sujeitos surdos dos processos educativos formais. A perspectiva clínico-terapêutica, predominante até o final do século XX, orientou práticas pedagógicas voltadas à correção do déficit auditivo e à imposição da oralidade como única forma legítima de comunicação, em detrimento do reconhecimento da língua de sinais como sistema linguístico pleno e como meio natural de aquisição de conhecimento para os surdos (Skliar, 1997 apud Lacerda, 2006, p. 163).

O Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão em 1880, é frequentemente citado como marco histórico da hegemonia oralista na educação de surdos em todo o mundo ocidental. As deliberações desse congresso — que proibiram o uso de línguas de sinais nas escolas e determinaram a supremacia do método oral — tiveram repercussões profundas e duradouras no Brasil, onde o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), fundado em 1857 no Rio de Janeiro, passou a adotar práticas oralistas que marginalizaram e suprimiram o uso da língua de sinais por décadas (Strobel, 2008 apud Quadros, 2008, p. 21). Esse legado histórico de negação linguística deixou marcas estruturais no sistema educacional brasileiro que ainda se fazem sentir na contemporaneidade, manifestando-se na formação insuficiente dos professores, na ausência de

materiais didáticos em Libras e na persistência de práticas pedagógicas centradas na oralidade.

A virada paradigmática em direção ao reconhecimento da língua de sinais como língua natural dos surdos e como fundamento de uma educação bilíngue de qualidade ganhou força no Brasil a partir da década de 1990, impulsionada pelos movimentos surdos organizados e pelas pesquisas linguísticas que demonstraram a completude e a complexidade gramatical da Libras (Quadros, 2008). Esse processo culminou na promulgação da Lei nº 10.436/2002 e, posteriormente, do Decreto nº 5.626/2005, instrumentos normativos que redirecionaram, ao menos formalmente, as políticas educacionais voltadas à população surda. Conforme dispõe o artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005:

As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I — escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II — escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras — Língua Portuguesa (Brasil, 2005, art. 22).

A despeito do avanço representado por esse marco normativo, sua implementação efetiva nas escolas públicas de Ensino Médio permanece parcial e desigual. A distância entre a letra da lei e a realidade institucional constitui, ela mesma, um dos maiores desafios a ser enfrentado no campo da educação de surdos no Brasil, particularmente em relação à etapa do Ensino Médio, que historicamente recebeu menor atenção das políticas públicas voltadas a essa população (Lacerda, 2006 apud Lodi, 2013, p. 52).

A Libras é uma língua natural de modalidade visuoespacial, dotada de todos os níveis linguísticos descritos para as línguas orais — fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático —, com estrutura gramatical própria e independente da língua portuguesa (Quadros; Karnopp, 2004). Para os estudantes surdos, a Libras é a língua de primeira aquisição, o meio pelo qual constroem seus primeiros conceitos, organizam seu pensamento e constituem sua subjetividade. A língua portuguesa, por sua vez, ocupa a posição de segunda língua, acessada predominantemente em sua modalidade escrita, com características de aprendizado que se

diferenciam substancialmente do processo de aquisição da língua materna por ouvintes (Quadros, 2008 apud Fernandes, 2012, p. 87).

Essa condição bilíngue — que implica a coexistência de duas línguas de estruturas distintas no repertório do estudante surdo — tem consequências diretas sobre os processos de leitura, escrita e compreensão de textos acadêmicos no Ensino Médio. As produções escritas de estudantes surdos frequentemente revelam marcas da interferência da estrutura gramatical da Libras sobre o português escrito, o que professores sem formação específica tendem a interpretar como erro gramatical ou como indicador de dificuldade cognitiva, quando na verdade se trata de um fenômeno linguístico esperado e característico de aprendizes de segunda língua (Fernandes, 2012). Essa incompreensão da natureza bilíngue do estudante surdo gera avaliações equivocadas, práticas pedagógicas inadequadas e, frequentemente, experiências de estigmatização e humilhação que comprometem a trajetória escolar desses jovens.

No contexto do Ensino Médio, as exigências em relação à competência leitora e escritora em língua portuguesa se intensificam consideravelmente. Disciplinas como Literatura, Filosofia, Sociologia, Biologia, Física e Química demandam não apenas a compreensão de vocabulário técnico especializado, mas a capacidade de articular conceitos abstratos, construir argumentações complexas e produzir textos dissertativos em português — uma língua que, para o estudante surdo, ainda está em processo de desenvolvimento (Lacerda, 2006). Esse aumento repentino das exigências linguísticas, coincidindo com a chegada a uma nova etapa de ensino e, frequentemente, a uma nova escola com professores e rotinas desconhecidos, cria um acúmulo de dificuldades que pode se tornar insuperável na ausência de suportes adequados.

A ausência de glossários e terminologias técnicas em Libras para as diversas áreas do conhecimento constitui, nesse sentido, um obstáculo adicional. Embora o campo da Terminologia em Língua de Sinais tenha avançado significativamente no Brasil nas últimas décadas — com a produção de dicionários, glossários temáticos e materiais didáticos sinalizados por pesquisadores como Faulstich (1995 apud Prometi; Costa, 2017), entre outros —, o acesso a esses recursos nas escolas públicas de Ensino Médio ainda é extremamente limitado. Intérpretes de Libras frequentemente se deparam com a ausência de sinais-termo consolidados para conceitos científicos específicos, sendo obrigados a improvisar

estratégias de representação que nem sempre garantem a precisão conceitual necessária para a aprendizagem dos conteúdos disciplinares.

A presença do Tradutor e Intérprete de Libras (TILS) em sala de aula constitui, no modelo atual de educação inclusiva praticado na maioria das escolas públicas brasileiras, o principal mecanismo de garantia de acesso dos estudantes surdos aos conteúdos curriculares. O Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 12.319/2010 regulamentaram a profissão do intérprete de Libras, estabelecendo requisitos de formação e atribuições específicas que delimitam — ao menos normativamente — o escopo de sua atuação. No entanto, a realidade encontrada nas escolas de Ensino Médio frequentemente diverge das prescrições legais, tanto no que diz respeito à qualificação dos profissionais disponíveis quanto às condições em que exercem seu trabalho (Lacerda, 2006).

Lacerda (2006, p. 175), ao analisar a atuação do intérprete educacional no contexto do ensino regular brasileiro, destaca que:

O intérprete educacional é aquele que atua como mediador linguístico no espaço da escola, acompanhando o aluno surdo em diversas situações: em sala de aula, em atividades culturais, em reuniões com pais e professores, entre outras. Sua presença é essencial, mas não é suficiente: a inclusão educacional dos surdos requer muito mais do que a tradução dos conteúdos — requer uma transformação das práticas pedagógicas e da cultura escolar como um todo, de modo que o estudante surdo possa ser reconhecido como sujeito pleno de direitos e de possibilidades de aprendizagem.

Essa perspectiva evidencia que a mediação do intérprete, embora indispensável, não esgota as condições necessárias para uma inclusão educacional de qualidade. Em muitos casos, a presença do TILS cria uma dinâmica que coloca o estudante surdo em posição de passividade e dependência, reduzindo suas possibilidades de interação direta com o professor, com os colegas ouvintes e com o ambiente escolar em sua totalidade. A comunicação entre professor e aluno surdo passa a ser sempre mediada, filtrada e interpretada, o que implica inevitáveis perdas de sentido, de nuances e de possibilidades dialógicas que são fundamentais para a construção do conhecimento (Lodi, 2013 apud Silva; Favorito, 2009, p. 44).

Outro aspecto crítico diz respeito à sobrecarga de funções atribuída ao intérprete educacional. Em muitas escolas, o TILS acaba assumindo, além da tradução e interpretação, funções de professor de apoio, tutor, avaliador e responsável pela adaptação de materiais didáticos — funções

que não lhe competem e para as quais nem sempre possui formação específica (Quadros, 2008). Essa configuração revela uma distorção do modelo inclusivo que, ao concentrar no intérprete toda a responsabilidade pelo acesso do estudante surdo ao ensino, desobriga os demais atores — professores, gestores e instituição escolar — de assumirem sua parcela de responsabilidade no processo de inclusão.

A descontinuidade na oferta de intérpretes constitui, adicionalmente, um fator de instabilidade que prejudica de forma significativa a trajetória dos estudantes surdos no Ensino Médio. A rotatividade de profissionais, decorrente de contratos temporários, baixos salários e condições precárias de trabalho, impede a construção de uma relação de confiança e de parceria entre intérprete e estudante surdo — relação que é fundamental para a qualidade da mediação linguística e para o desenvolvimento da autonomia do aluno (Silva; Favorito, 2009 apud Lacerda, 2010, p. 138). Cada troca de intérprete implica um período de adaptação que interrompe o fluxo da aprendizagem e pode resultar em perdas acadêmicas acumuladas ao longo dos três anos do Ensino Médio.

A formação dos professores de Ensino Médio para atuar com estudantes surdos constitui um dos pontos mais críticos do sistema educacional brasileiro. Embora o Decreto nº 5.626/2005 tenha tornado a Libras disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e pedagogia, pesquisas revelam que a oferta dessa disciplina nos cursos de formação de professores ainda é insuficiente para capacitar os docentes a compreender as especificidades linguísticas e pedagógicas dos estudantes surdos e a adaptar suas práticas de ensino a esse público (Quadros, 2008 apud Albres, 2010, p. 73). Uma disciplina semestral de Libras, mesmo quando bem conduzida, não garante a aquisição de fluência comunicativa na língua de sinais nem o desenvolvimento das competências pedagógicas necessárias para ensinar em contextos bilíngues.

O resultado mais visível dessa formação insuficiente é a perpetuação, nas salas de aula do Ensino Médio, de práticas pedagógicas que ignoram as necessidades visuais e linguísticas dos estudantes surdos. O uso predominante de metodologias expositivas orais, com pouca ou nenhuma utilização de recursos visuais, multimodais ou tecnológicos; a avaliação dos estudantes surdos pelos mesmos critérios aplicados aos alunos ouvintes, sem as adaptações necessárias; e a ausência de comunicação direta entre professor e aluno surdo são exemplos de práticas que, ao desconsiderarem a

singularidade linguística desses sujeitos, reproduzem condições de exclusão dentro do próprio ambiente supostamente inclusivo (Lacerda, 2006).

Skliar (1997, p. 8 apud Perlin; Strobel, 2009, p. 15) é enfático ao criticar os fundamentos epistemológicos que sustentam essas práticas:

O fracasso escolar dos surdos não é resultado de sua deficiência auditiva, mas sim do fracasso de um sistema educacional que insiste em tratar a surdez como patologia a ser corrigida, em vez de reconhecê-la como diferença linguística e cultural que demanda respostas pedagógicas específicas e comprometidas com a emancipação dos sujeitos surdos.

Essa perspectiva aponta para a necessidade de uma transformação profunda na cultura pedagógica das escolas de Ensino Médio — transformação que não pode ser alcançada apenas por meio da inserção do estudante surdo em turmas regulares, mas que exige o questionamento das práticas, das concepções e das estruturas que produzem a exclusão. A pedagogia visual, fundamentada no uso sistemático de recursos imagéticos, videográficos, diagramáticos e tecnológicos que dialogam com a modalidade visuoespacial da experiência surda, tem sido apontada pela literatura especializada como uma das abordagens mais promissoras para a transformação das práticas pedagógicas em contextos de inclusão de surdos (Campello, 2008 apud Strobel; Fernandes, 2011, p. 29).

O uso de tecnologias digitais — como plataformas com conteúdo sinalizados em Libras, softwares de criação de materiais visuais, avatares sinalizantes e aplicativos de tradução — tem demonstrado potencial significativo para ampliar o acesso dos estudantes surdos aos conteúdos curriculares do Ensino Médio. No entanto, sua adoção nas escolas públicas ainda é fragmentada, dependente da iniciativa individual de professores ou intérpretes e desarticulada de um projeto pedagógico institucional coerente (Silva; Favorito, 2009). A ausência de uma política escolar sistêmica de uso de tecnologias assistivas para estudantes surdos revela, mais uma vez, as limitações de um modelo inclusivo que delega ao nível microssocial da sala de aula a resolução de problemas que têm causas estruturais e institucionais.

A transição para o Ensino Médio coincide, para a maioria dos jovens surdos, com uma fase de intensificação das questões identitárias. A adolescência é, por excelência, o período em que os sujeitos buscam afirmar sua identidade, construir redes de pertencimento e projetar seus futuros possíveis. Para os jovens surdos, esse processo é atravessado pela questão da identidade surda — compreendida, na perspectiva dos Estudos Surdos, não como identidade marcada pela falta ou pelo déficit, mas como

identidade positiva, forjada na experiência visual do mundo, na partilha da língua de sinais e no pertencimento à comunidade surda (Perlin, 1998 apud Strobel, 2008, p. 34).

O Ensino Médio, na maioria das escolas públicas regulares, é um ambiente predominantemente ouvinte, no qual o estudante surdo frequentemente se encontra como único representante de sua comunidade linguística. Essa condição de isolamento comunicativo — sem pares com quem se comunicar em Libras, sem professores que falem sua língua, sem referências culturais surdas no currículo ou no espaço escolar — tem impactos profundos sobre o desenvolvimento identitário dos jovens surdos. Perlin (1998 apud Skliar, 1997, p. 61) descreve esse processo como experiência de “entre-lugar”, no qual o sujeito surdo se vê pressionado a transitar entre dois mundos — o mundo surdo e o mundo ouvinte — sem pertencer plenamente a nenhum deles, o que pode gerar estados de angústia, isolamento e conflito identitário.

As repercussões desse isolamento sobre a motivação e o engajamento escolar dos estudantes surdos são documentadas por diversas pesquisas. Estudantes surdos relatam sentir-se invisíveis em sala de aula, incapazes de participar plenamente das discussões, das atividades em grupo e das interações informais que constituem parte fundamental da experiência escolar (Silva; Favorito, 2009). A impossibilidade de se comunicar diretamente com os colegas ouvintes, de participar de conversas espontâneas nos intervalos ou de se engajar em atividades extracurriculares sem o suporte de um intérprete cria um sentimento de inadequação e de alteridade radical que, ao se acumular ao longo do tempo, pode resultar em desinteresse crescente pela escola e, em casos extremos, em abandono escolar (Lacerda, 2010 apud Lodi, 2013, p. 60).

A evasão escolar de estudantes surdos no Ensino Médio constitui, portanto, não apenas um problema educacional, mas um problema social de grande magnitude, com impactos sobre as possibilidades de inserção profissional, de acesso ao Ensino Superior e de participação cidadã desses sujeitos. Dados do Censo Escolar da Educação Básica, sistematizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam que a escolarização de pessoas surdas apresenta índices significativos de distorção idade-série e de não conclusão do Ensino Médio, refletindo as dificuldades acumuladas ao longo de uma trajetória escolar marcada por barreiras linguísticas, pedagógicas e sociais que raramente são

enfrentadas de forma sistêmica e eficaz pelas instituições de ensino (Brasil, Inep, 2022 apud Albres; Santiago, 2012, p. 19).

3 Considerações finais

As análises desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem concluir que a transição de estudantes surdos para o Ensino Médio constitui um momento de especial vulnerabilidade educacional, não apenas pela ampliação das exigências curriculares, mas sobretudo pela persistência de barreiras linguísticas, pedagógicas, institucionais e atitudinais que comprometem o acesso, a participação e a aprendizagem desses sujeitos. Em consonância com o objetivo central do artigo, verificou-se que os desafios enfrentados pelos estudantes surdos não podem ser compreendidos como dificuldades individuais decorrentes da surdez em si, mas como efeitos de um sistema escolar que ainda não se reorganizou plenamente para atender às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Os resultados da discussão evidenciam que a barreira linguística permanece como o principal obstáculo à escolarização dos estudantes surdos no Ensino Médio. A insuficiência de professores fluentes em Libras, a mediação limitada do tradutor e intérprete em sala de aula e a escassez de materiais bilíngues e visuais produzem condições desiguais de acesso ao conhecimento. Soma-se a isso a predominância de práticas pedagógicas centradas na oralidade, que ignoram a experiência visuoespacial dos sujeitos surdos e restringem sua participação efetiva nas atividades escolares. Nesse sentido, a escola regular, embora legalmente comprometida com a inclusão, ainda apresenta limites concretos para assegurar aprendizagem com equidade.

Outro resultado relevante refere-se à dimensão identitária e social da transição escolar. O ingresso no Ensino Médio, em contextos majoritariamente ouvintes, tende a intensificar o isolamento comunicativo, a sensação de não pertencimento e a fragilidade dos vínculos interpessoais dos estudantes surdos. Esse cenário repercute diretamente na motivação, na permanência e no percurso escolar, podendo favorecer quadros de desengajamento e evasão. Assim, os dados discutidos ao longo do capítulo reafirmam que a inclusão escolar precisa ultrapassar a mera matrícula e alcançar a constituição de ambientes linguísticos e relacionais em que os estudantes surdos sejam reconhecidos como sujeitos de direitos.

Também foi possível concluir que os avanços normativos existentes no Brasil, embora relevantes, ainda não se converteram integralmente em práticas educacionais consistentes. A legislação que reconhece a Libras, regulamenta a atuação do intérprete e assegura a educação inclusiva ainda encontra obstáculos na sua efetivação cotidiana. Isso demonstra que a superação dos desafios vividos pelos estudantes surdos depende de políticas públicas mais articuladas, de investimento na formação docente, da ampliação do Atendimento Educacional Especializado e da consolidação de propostas bilíngues que tomem a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua.

Dessa forma, conclui-se que a transição para o Ensino Médio exige da escola uma reorganização profunda de suas práticas, de sua cultura institucional e de sua concepção de inclusão. Para que esse percurso seja efetivamente formativo, é indispensável garantir condições linguísticas, pedagógicas e sociais que promovam a aprendizagem, a autonomia e o pertencimento dos estudantes surdos. O enfrentamento desses desafios não é apenas uma demanda educacional, mas um compromisso ético com o direito à diferença, à igualdade de oportunidades e à participação plena na vida escolar e social.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino. **Libras em estudo: política e práticas de formação**. São Paulo: FENEIS, 2010.

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: Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 25 abr. 2002.

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

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

- FERNANDES, Eulalia. **Língua de sinais e educação do surdo**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes?** São Paulo: Cortez, 2006.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana. **A inclusão escolar de alunos surdos no ensino médio: desafios e possibilidades**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos: práticas e políticas**. São Paulo: Penso, 2013.
- PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SILVA, Ivani Rodrigues da; FAVORITO, Wilma. **Educação de surdos: experiências e perspectivas na escola inclusiva**. Curitiba: CRV, 2009.
- SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

PERMANÊNCIA E SUCESSO ACADÊMICO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Paulo Henrique Pereira¹

Marcos Alexandre Marquioto²

Julio Henrique Girelli³

Giovana Cristina de Campos Bezerra⁴

1 Introdução

A trajetória dos estudantes surdos no ensino superior brasileiro situa-se na confluência de múltiplas dimensões — jurídicas, linguísticas, pedagógicas, culturais e institucionais — que, em conjunto, determinam não apenas o acesso a esse nível de ensino, mas, sobretudo, as condições reais de permanência e de conclusão exitosa dos cursos. Compreender essa trajetória exige, preliminarmente, um deslocamento epistemológico fundamental: abandonar a perspectiva clínico-terapêutica, que concebe a surdez como déficit a ser corrigido ou compensado, e adotar a perspectiva dos Estudos Surdos, que reconhece os surdos como sujeitos pertencentes a uma comunidade linguística e cultural específica, cuja língua — a Língua Brasileira de Sinais (Libras) — constitui o alicerce de sua identidade, de seu pensamento e de sua produção de conhecimento. Essa reorientação do olhar não é apenas teórica: ela tem implicações diretas e profundas sobre as políticas institucionais, as práticas pedagógicas e as relações interpessoais que estruturam o cotidiano universitário (Silva, Galizia, 2025).

1 Doutorando em Linguística pela Universidade de São Paulo. E-mail: paulo.henru@ufpr.br

2 Doutorando em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil. E-mail: markquioto@gmail.com

3 Mestrando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: juliogirelli18@gmail.com

4 Doutoranda em Estudos linguísticos pela PPGLETRAS/UFPA, Mestra em Letras-UFPEL e Docente EBTT-Letras Libras e Português/IFPA campus Bragança-PA. E-mail: arlgini.campos4@gmail.com

O ordenamento jurídico brasileiro, nas últimas duas décadas, avançou de forma considerável na construção de um arcabouço normativo voltado à inclusão educacional dos surdos. A Lei nº 10.436/2002 representou um marco histórico ao reconhecer a Libras como meio legal de comunicação e expressão, conferindo-lhe estatuto de língua oficial da comunidade surda brasileira. O Decreto nº 5.626/2005, ao regulamentar essa lei, estabeleceu obrigações específicas para as instituições de ensino em todos os níveis, entre as quais se destacam a formação de professores de Libras, a criação de cursos de licenciatura em Libras, a garantia do atendimento por tradutores e intérpretes de Libras nas IES e a oferta de disciplinas de Libras como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reafirmou e ampliou esses compromissos, ao estabelecer que as IES devem adotar medidas individualizadas e coletivas que eliminem barreiras e promovam a participação plena das pessoas com deficiência em igualdade de condições com as demais (Patrício, 2011).

Não obstante a robustez desse arcabouço legal, a literatura científica é unânime em apontar que a distância entre o prescrito normativamente e o vivenciado cotidianamente pelos estudantes surdos nas universidades brasileiras permanece ampla e, em muitos casos, profunda. Pesquisas realizadas em diferentes regiões do país revelam que a implementação das políticas de acessibilidade nas IES ocorre de forma fragmentada, descontinuada e, frequentemente, dependente de iniciativas individuais de gestores e docentes sensíveis à causa, em detrimento de uma política institucional sistematizada, estruturada e permanente. Essa fragilidade estrutural compromete a efetividade das ações inclusivas e produz um cenário de inclusão formal — no qual o estudante surdo está matriculado, mas não necessariamente incluído de maneira plena e significativa no processo de ensino-aprendizagem (Yaegashi *et al*, 2026).

As barreiras que obstaculizam a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos podem ser classificadas, para fins analíticos, em pelo menos três grandes dimensões interligadas: linguísticas, pedagógicas e atitudinais. Essas dimensões não operam de forma isolada; ao contrário, retroalimentam-se mutuamente, produzindo um efeito cumulativo que pode resultar na evasão, no insucesso acadêmico ou na conclusão do curso em condições de aprendizagem marcadamente desiguais (Vereta, Streichen, 2022).

No que concerne às barreiras linguísticas, a questão central reside no estatuto da Libras dentro das instituições de ensino superior. Embora reconhecida legalmente como língua, a Libras ainda ocupa, na prática institucional de grande parte das IES brasileiras, um papel secundário e periférico: é a língua do estudante surdo, mas não é a língua da universidade. A hegemonia absoluta da língua portuguesa oral e escrita como único meio de comunicação, de instrução e de avaliação coloca o estudante surdo em uma posição estrutural de desvantagem, na medida em que o obriga a operar permanentemente em sua segunda língua, em um ambiente que raramente reconhece ou valoriza sua primeira língua como instrumento legítimo de construção do conhecimento acadêmico. A ausência ou insuficiência de intérpretes de Libras qualificados e permanentes em todos os espaços acadêmicos — salas de aula, laboratórios, estágios, eventos científicos, defesas de trabalhos, atendimentos administrativos e psicopedagógicos — agrava esse quadro de forma significativa, privando o estudante surdo do acesso pleno ao conteúdo e às interações que sustentam a vida universitária (Yaegashi *et al*, 2026).

A dimensão pedagógica das barreiras à permanência manifesta-se, primeiramente, na formação docente. A grande maioria dos professores universitários brasileiros não recebeu, em sua formação inicial nem continuada, qualquer preparação para atender às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Esse despreparo não decorre, na maior parte dos casos, de má vontade ou de preconceito explícito, mas de uma lacuna formativa sistêmica que atravessa a história da educação superior no país. Professores que desconhecem a Libras, que nunca refletiram sobre o bilinguismo surdo ou que não estão familiarizados com as estratégias pedagógicas visuais tendem, mesmo que involuntariamente, a reproduzir práticas de ensino que excluem o estudante surdo das dinâmicas coletivas de aprendizagem. A ausência de materiais didáticos acessíveis em Libras, de avaliações que contemplem as especificidades linguísticas dos surdos e de metodologias visuais-espaciais que valorizem a modalidade perceptiva predominante desses sujeitos configura um ambiente pedagógico que, apesar de formalmente inclusivo, opera, na prática, segundo uma lógica ouvintista de transmissão do conhecimento (Yaegashi *et al*, 2026).

As barreiras atitudinais, embora frequentemente invisibilizadas nos discursos institucionais sobre inclusão, exercem um impacto profundo e duradouro sobre a permanência e o bem-estar dos estudantes surdos no ensino superior. Essas barreiras manifestam-se em formas diversas: no ceticismo de docentes quanto às capacidades intelectuais dos surdos; nos estereótipos

que associam a surdez à limitação cognitiva; nas expectativas rebaixadas que condicionam, de antemão, o desempenho acadêmico esperado desses estudantes; e nas dinâmicas de isolamento social que os afastam das redes de sociabilidade acadêmica fundamentais para a construção da identidade universitária e para o acesso informal ao conhecimento que circula fora das salas de aula. O isolamento linguístico — decorrente da impossibilidade de comunicação direta com colegas ouvintes que não dominam a Libras — é, com frequência, referido pelos próprios estudantes surdos como um dos fatores de maior impacto negativo sobre sua experiência universitária e sobre sua motivação para permanecer no curso.

Diante desse conjunto de desafios, a literatura científica tem identificado, com crescente consistência, um conjunto de fatores e estratégias que contribuem de forma efetiva para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos no ensino superior. O primeiro e mais fundamental desses fatores é o reconhecimento institucional da Libras como língua de instrução e de convivência no ambiente universitário. IES que avançaram na construção de ambientes efetivamente bilíngues — nos quais a Libras é utilizada não apenas como recurso de acessibilidade, mas como língua de pleno direito nas interações acadêmicas e na produção do conhecimento — relatam impactos positivos significativos sobre a participação, o desempenho e o sentido de pertencimento dos estudantes surdos.

A atuação dos tradutores e intérpretes de Libras (TILS) qualificados e permanentes constitui outro fator de relevância central. Pesquisas apontam, contudo, que a simples presença do intérprete em sala de aula, embora necessária, não é suficiente para garantir a inclusão plena. A qualidade da interpretação, o domínio do vocabulário técnico-científico em Libras, a construção de uma relação de confiança entre o intérprete e o estudante surdo, e a articulação efetiva entre o TILS e o professor regente são condições indispensáveis para que a mediação linguística cumpra, de fato, sua função inclusiva. A formação continuada dos intérpretes em terminologias específicas das diferentes áreas do conhecimento emerge, portanto, como uma necessidade institucional urgente, especialmente diante da expansão dos cursos em que estudantes surdos estão matriculados.

A existência de núcleos ou serviços de acessibilidade nas IES é apontada, de forma recorrente, como um fator de suporte relevante para a permanência dos estudantes surdos. Esses núcleos, quando bem estruturados e integrados a uma política institucional mais ampla,

funcionam como espaços de articulação entre as demandas dos estudantes, as responsabilidades dos docentes e as obrigações da instituição. Contudo, pesquisas alertam para o risco de que esses espaços se tornem os únicos loci da inclusão na universidade, desonerando os demais setores institucionais de sua responsabilidade compartilhada na construção de ambientes acessíveis. A inclusão efetiva não pode ser delegada a um único setor ou serviço especializado: ela exige uma transformação cultural abrangente que permeie todos os níveis e dimensões da vida universitária.

A formação continuada de docentes em educação bilíngue, em Libras e em Estudos Surdos constitui um investimento estratégico de longo prazo para a transformação das práticas pedagógicas nas IES. Professores que compreendem a surdez a partir da diferença linguística e cultural, que conhecem estratégias visuais de ensino e que estão dispostos a adaptar suas metodologias e seus instrumentos avaliativos demonstram impacto positivo mensurável sobre o desempenho e a permanência dos estudantes surdos sob sua responsabilidade. A promoção de cursos de Libras para toda a comunidade acadêmica — estudantes ouvintes, técnicos administrativos, docentes e gestores — é, igualmente, uma estratégia que contribui para a redução do isolamento linguístico e para a construção de vínculos de sociabilidade que fortalecem o sentimento de pertencimento dos surdos à comunidade universitária.

A dimensão do pertencimento institucional — amplamente documentada na literatura internacional sobre retenção estudantil — assume contornos específicos e urgentes no caso dos estudantes surdos. Para esses sujeitos, pertencer à universidade significa não apenas estar matriculado e frequentar as aulas, mas sentir que sua língua é respeitada, que sua cultura é reconhecida, que suas capacidades são valorizadas e que há, no ambiente universitário, outros surdos e aliados ouvintes com quem seja possível construir relações de aprendizagem mútua e de apoio compartilhado. Nesse sentido, a presença de professores surdos nas IES — seja em cursos de Libras, seja em outras áreas do conhecimento — exerce uma função simbólica e prática de grande relevância, ao romper com estereótipos historicamente sedimentados sobre as possibilidades intelectuais e profissionais dos surdos e ao oferecer modelos de trajetória acadêmica com os quais os estudantes surdos possam se identificar.

O sucesso acadêmico, compreendido em sua dimensão mais ampla, não se resume à aprovação nas disciplinas nem à conclusão do curso dentro do prazo previsto. Ele abrange o desenvolvimento de competências críticas,

científicas e profissionais que capacitem o estudante a atuar de forma autônoma e qualificada em sua área de formação; a construção de uma identidade acadêmica positiva, marcada pela confiança em suas próprias capacidades; e o acesso às redes de conhecimento, de pesquisa e de inserção profissional que a experiência universitária pode proporcionar. Para que os estudantes surdos possam alcançar esse sucesso em condições equitativas, é imprescindível que as IES assumam, de forma explícita e sistemática, sua responsabilidade de eliminar as barreiras que persistem em seus ambientes e de construir, em seu lugar, condições estruturais de equidade linguística, pedagógica e cultural.

A análise do cenário atual da inclusão de surdos no ensino superior brasileiro revela, portanto, um quadro de avanços legais inegáveis, acompanhado de lacunas práticas persistentes e de desafios que demandam respostas urgentes e coordenadas. O caminho para a superação desses desafios passa, necessariamente, pela adoção de uma perspectiva que coloque a diferença linguística e cultural dos surdos não como obstáculo a ser gerenciado, mas como riqueza a ser incorporada ao projeto educativo das universidades brasileiras. Somente a partir dessa reorientação será possível construir um ensino superior que, de fato, honre seu compromisso constitucional com a igualdade, com a diversidade e com a formação plena de todos os seus estudantes, independentemente de sua língua, de sua cultura ou de sua forma de perceber e de habitar o mundo.

2 Desenvolvimento

A compreensão da surdez como diferença linguística e cultural — e não como déficit biológico ou patologia a ser corrigida — constitui o ponto de partida epistemológico indispensável para qualquer análise séria sobre a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes surdos no ensino superior. Essa perspectiva, consolidada nos Estudos Surdos a partir das contribuições de autores como Padden e Humphries (1988), Lane (1992), Skliar (1998) e Perlin (2004), rompe com a hegemonia do modelo clínico-terapêutico e propõe que a surdez seja compreendida como uma experiência humana singular, constituída em torno de uma língua visuoespacial, de práticas culturais específicas e de identidades coletivamente construídas. Como afirma Skliar (1998, p. 11):

Os surdos formam uma comunidade linguística minoritária caracterizada por compartilhar uma língua de sinais e valores culturais,

hábitos e modos de socialização próprios. A surdez pode ser definida como uma experiência visual e não como uma deficiência auditiva.

Essa reorientação conceitual tem implicações diretas sobre o modo como as instituições de ensino superior concebem e organizam suas políticas e práticas de inclusão. Enquanto a perspectiva clínica orienta as respostas institucionais para a compensação do déficit — mediante próteses, terapias fonoaudiológicas e estratégias de oralização —, a perspectiva socioantropológica orienta as respostas para o reconhecimento e a valorização da Libras como língua de instrução, de interação e de produção do conhecimento. Conforme Quadros (2006, p. 136), “a língua de sinais é a língua natural dos surdos e deve ser reconhecida como tal em todos os espaços educacionais, incluindo a universidade, pois é por meio dela que o surdo organiza seu pensamento, acessa o conhecimento e se constitui como sujeito.”

A adoção dessa perspectiva nas IES brasileiras ainda enfrenta resistências consideráveis, derivadas tanto da persistência de representações ouvintistas sobre a surdez quanto da ausência de formação específica dos gestores e docentes universitários para lidar com a diferença linguística e cultural dos surdos. Moura (2000, p. 18) observa que “a escola, em sua maioria, ainda trata o surdo a partir de um modelo que privilegia a norma ouvinte, desconsiderando que a experiência visual é o ponto central a partir do qual se estrutura toda a cognição surda.” Essa observação, embora originalmente formulada para o contexto da educação básica, aplica-se com igual pertinência ao ensino superior, onde a norma ouvinte-falante permanece estruturante das práticas pedagógicas e institucionais.

O percurso histórico das políticas públicas de inclusão de surdos no ensino superior brasileiro é marcado por avanços normativos progressivos, cuja implementação efetiva, contudo, tem sido parcial e desigual entre as diferentes regiões e modalidades de IES. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, representa o marco inaugural desse percurso ao reconhecer oficialmente a Língua Brasileira de Sinais como “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002, art. 1º). Esse reconhecimento legal constituiu um passo fundamental para a legitimação da Libras nos espaços institucionais, ainda que sua efetivação plena dependesse de regulamentação posterior.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, veio suprir essa necessidade ao regulamentar a Lei nº 10.436/2002 e estabelecer um conjunto detalhado de obrigações para as IES, entre as quais se destacam: a inclusão de Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia; a criação de cursos de formação de professores de Libras em nível de graduação e pós-graduação; a garantia do atendimento aos estudantes surdos por tradutores e intérpretes de Libras em todos os processos seletivos, nas aulas e nas demais atividades acadêmicas e administrativas; e a adoção de mecanismos de avaliação adaptados às especificidades linguísticas dos surdos (Brasil, 2005). Sobre o alcance desse decreto, Quadros (2006, p. 141) pondera que:

O Decreto 5.626/2005 estabelece um conjunto de medidas que, se implementadas de forma integral e sistemática, têm o potencial de transformar radicalmente a experiência educacional dos surdos no Brasil, desde a educação infantil até o ensino superior. O desafio, contudo, reside precisamente nessa implementação, que exige vontade política, investimento financeiro, formação de recursos humanos e, sobretudo, uma mudança profunda nas representações sociais sobre a surdez e sobre a língua de sinais.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) representou um novo avanço ao determinar que as IES garantam às pessoas com deficiência “acesso e permanência em igualdade de condições com as demais pessoas”, mediante a adoção de “medidas individualizadas e coletivas que eliminem obstáculos e barreiras” (Brasil, 2015, art. 30). Essa lei inovou ao ampliar o conceito de barreiras para além da dimensão arquitetônica, incluindo as barreiras comunicacionais, informacionais, atitudinais, tecnológicas e pedagógicas como objetos de intervenção institucional obrigatória. Sasaki (2010, p. 47) observa que “a inclusão plena pressupõe a eliminação de todas as formas de barreiras que impeçam a participação equitativa dos sujeitos com deficiência nos espaços sociais, educacionais e profissionais, o que implica uma transformação sistêmica das instituições e não apenas a adoção de medidas compensatórias pontuais.”

Apesar desse arcabouço normativo abrangente, pesquisas recentes evidenciam que a maioria das IES brasileiras ainda não implementou integralmente as determinações legais em vigor. Lacerda (2006, p. 174) já alertava para essa questão ao observar que “a presença de intérpretes de língua de sinais na universidade, embora necessária, não garante por si só a inclusão do surdo, se não estiver acompanhada de mudanças pedagógicas,

curriculares e atitudinais mais amplas.” Essa constatação, reiterada por pesquisas posteriores, aponta para a necessidade de políticas institucionais integradas que articulem as dimensões legal, pedagógica, linguística e cultural da inclusão.

A barreira linguística constitui, na percepção dos próprios estudantes surdos, o principal obstáculo à sua participação plena no ensino superior. Essa barreira não se manifesta apenas na ausência ou insuficiência de intérpretes de Libras, mas também — e talvez principalmente — na posição estruturalmente subalterna ocupada pela Libras no interior das instituições universitárias. Em um ambiente no qual toda a comunicação institucional — aulas, textos, avaliações, formulários, comunicados, defesas, eventos — ocorre exclusivamente em português, o estudante surdo é permanentemente confrontado com a exigência de operar em sua segunda língua, em um contexto que não reconhece nem valoriza sua primeira língua como instrumento legítimo de aprendizagem e de expressão acadêmica.

Fernandes (2006, p. 8) descreve essa situação com precisão ao afirmar que:

O surdo, ao ingressar na universidade, depara-se com um ambiente construído para e por ouvintes, no qual a língua portuguesa — oral e escrita — é o único meio reconhecido de comunicação e de produção do conhecimento. Nesse contexto, a Libras é tolerada como recurso de acessibilidade, mas não é incorporada como língua de instrução, o que condena o estudante surdo a uma posição de permanente tradução, de permanente esforço de adaptação a uma norma linguística que não é a sua.

A insuficiência do serviço de interpretação de Libras nas IES é documentada de forma recorrente na literatura. Lacerda (2006, p. 169) identifica que “os intérpretes educacionais enfrentam desafios que vão além da tradução linguística: eles precisam mediar a construção do conhecimento em campos altamente especializados, nos quais a terminologia técnica em Libras frequentemente não existe ou não está consolidada.” Essa lacuna terminológica — resultante do fato de que a Libras, como toda língua, está em permanente processo de expansão lexical, e que a terminologia técnico-científica em muitas áreas ainda não foi sistematizada — impõe limitações objetivas à qualidade da mediação linguística, independentemente da competência do intérprete.

Além da questão terminológica, pesquisas apontam para problemas relacionados à formação, à vinculação institucional e às condições de

trabalho dos intérpretes nas IES. Rodrigues e Beer (2016, p. 23) observam que “muitos intérpretes que atuam no ensino superior não possuem formação específica na área do conhecimento em que atuam, o que compromete sua capacidade de produzir interpretações semanticamente precisas em campos como ciências exatas, direito, medicina ou engenharia.” Essa limitação, que não pode ser atribuída exclusivamente aos intérpretes, mas que reflete uma carência de políticas de formação continuada por parte das IES, tem impacto direto sobre a qualidade da experiência de aprendizagem dos estudantes surdos.

A dimensão pedagógica das barreiras à permanência dos estudantes surdos no ensino superior manifesta-se, com maior evidência, na formação dos professores universitários. A grande maioria dos docentes que atuam nas IES brasileiras não recebeu, em sua formação inicial nem em sua trajetória de desenvolvimento profissional, qualquer preparação para atender às especificidades do processo de ensino-aprendizagem de estudantes surdos. Esse despreparo não constitui, na maior parte dos casos, uma escolha deliberada: ele reflete uma lacuna estrutural dos programas de formação de professores no país, que historicamente tem relegado a educação especial e inclusiva a componentes optativos e marginais dos currículos de licenciatura e de pós-graduação. Martins (2008, p. 75) afirma que “a formação do professor universitário no Brasil continua centrada na especialização disciplinar e na competência técnico-científica, ignorando quase completamente as dimensões pedagógica, relacional e inclusiva da docência, o que tem consequências graves para todos os estudantes que não se enquadram no perfil do aluno ouvinte, falante nativo do português e sem nenhuma necessidade específica de aprendizagem.”

O impacto desse despreparo sobre a experiência dos estudantes surdos é descrito por Dorziat (2009, p. 97) nos seguintes termos:

O professor universitário, confrontado com a presença de um estudante surdo em sua turma, frequentemente desconhece como organizar sua aula de modo a garantir a participação efetiva desse estudante. Não sabe como articular sua fala com a atuação do intérprete; não domina estratégias visuais de ensino; não sabe como adaptar suas avaliações; e, sobretudo, não compreende que as dificuldades de leitura e escrita em português apresentadas pelo estudante surdo não são indicadores de limitação cognitiva, mas decorrências naturais do fato de que esse estudante está aprendendo em uma segunda língua, sem nunca ter sido formalmente ensinado nessa segunda língua.

A ausência de materiais didáticos acessíveis em Libras constitui outra barreira pedagógica de impacto considerável. A quase totalidade dos materiais utilizados no ensino superior brasileiro — livros, artigos, apostilas, apresentações, vídeos — está disponível exclusivamente em língua portuguesa, sem qualquer versão em Libras ou com recursos de acessibilidade visual que facilitem sua compreensão por estudantes surdos (Quadros, 2006). Essa situação é agravada pelo fato de que muitos estudantes surdos chegam ao ensino superior com um nível de proficiência em português escrito aquém do esperado, não por limitação intelectual, mas como consequência de trajetórias escolares nas quais a Libras foi ignorada ou suprimida como língua de instrução, privando-os de um desenvolvimento pleno da competência bilíngue (Fernandes, 2006).

As práticas avaliativas nas IES também constituem um campo de barreiras pedagógicas significativas. A adoção quase universal de provas escritas em português como principal — e muitas vezes único — instrumento de avaliação coloca os estudantes surdos em desvantagem objetiva, ao avaliar simultaneamente sua compreensão do conteúdo e sua proficiência em uma segunda língua, sem que essa dualidade seja reconhecida ou compensada (Lacerda, 2006). Skliar (1998, p. 26) observa que “avaliar um surdo por meio de um instrumento que privilegia o português escrito é uma forma de medir não o que ele sabe, mas o quanto ele domina a língua do avaliador, o que constitui uma inversão da lógica avaliativa e uma forma velada de discriminação linguística.”

3 Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem afirmar, com fundamento na literatura científica e no arcabouço normativo analisados, que a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos no ensino superior brasileiro constituem um fenômeno complexo, multidimensional e historicamente condicionado, cuja compreensão exige o abandono de perspectivas simplificadoras que reduzem a questão à mera presença física desses sujeitos nos espaços universitários. O que se evidenciou, ao longo do desenvolvimento temático aqui empreendido, é que o ingresso no ensino superior — embora represente, em si mesmo, uma conquista histórica da comunidade surda brasileira, construída mediante décadas de luta política e de mobilização coletiva — não garante, por si só, condições equitativas de aprendizagem, de participação e de desenvolvimento acadêmico pleno.

O objetivo central deste capítulo foi analisar as condições institucionais, pedagógicas, linguísticas e atitudinais que interferem na trajetória acadêmica dos estudantes surdos no ensino superior, identificando tanto os obstáculos que comprometem sua permanência quanto os fatores e estratégias que contribuem para seu sucesso. Esse objetivo foi alcançado mediante a articulação sistemática de três eixos analíticos complementares: o eixo epistemológico, que fundamentou a perspectiva dos Estudos Surdos como base conceitual da análise; o eixo normativo-institucional, que examinou o arcabouço legal vigente e seus limites de implementação; e o eixo das práticas cotidianas, que identificou as barreiras e os fatores de permanência presentes no interior das IES brasileiras.

No que diz respeito ao eixo epistemológico, os resultados da análise confirmam a premissa central de que a adoção de uma perspectiva socioantropológica da surdez — que reconhece os surdos como sujeitos de uma comunidade linguística e cultural específica, e não como portadores de uma deficiência a ser corrigida — é condição prévia e indispensável para a formulação de políticas e práticas institucionais verdadeiramente inclusivas. As evidências acumuladas na literatura demonstram que IES que persistem em operar sob o paradigma clínico-terapêutico tendem a produzir formas de inclusão precárias e superficiais, nas quais o estudante surdo está formalmente presente, mas linguística e culturalmente excluído das dinâmicas de produção e de circulação do conhecimento acadêmico. Enquanto a Libras não for reconhecida, na prática institucional cotidiana, como língua de pleno direito e não apenas como recurso compensatório de acessibilidade, a inclusão no ensino superior permanecerá estruturalmente incompleta.

No que concerne ao eixo normativo-institucional, os resultados reafirmam o diagnóstico já consolidado na literatura: o Brasil dispõe de um arcabouço legal robusto e progressista em matéria de inclusão de surdos no ensino superior — expresso, em particular, na Lei nº 10.436/2002, no Decreto nº 5.626/2005 e na Lei nº 13.146/2015 —, mas a implementação efetiva dessas normas nas IES permanece fragmentada, descontínua e profundamente desigual entre regiões, modalidades e dependências administrativas. Essa distância entre o prescrito e o praticado não é meramente operacional: ela reflete uma resistência cultural mais profunda, enraizada em representações sociais sobre a surdez, sobre a Libras e sobre os próprios surdos que ainda permeiam os ambientes universitários e condicionam as decisões institucionais. A superação dessa distância exige, portanto, não apenas vontade política e investimento financeiro, mas

uma transformação das representações e das culturas institucionais que sustentam práticas excludentes.

Em relação ao eixo das práticas cotidianas, os resultados indicam que as barreiras linguísticas, pedagógicas e atitudinais identificadas ao longo do desenvolvimento atuam de forma articulada e cumulativa, produzindo um efeito sistêmico de exclusão que não pode ser enfrentado por meio de intervenções isoladas e pontuais. A insuficiência dos serviços de interpretação de Libras, o despreparo pedagógico dos docentes, a ausência de materiais didáticos acessíveis, a inadequação dos instrumentos avaliativos, o isolamento social e a subestimação das capacidades intelectuais dos surdos configuram um conjunto de condições que, em sua interação, fragilizam de forma significativa as possibilidades de permanência e de sucesso desses estudantes. Ao mesmo tempo, os fatores de permanência identificados — ambientes bilíngues, serviços de interpretação qualificados, núcleos de acessibilidade articulados, formação continuada de docentes, presença de professores surdos e redes de sociabilidade inclusivas — demonstram que a transformação desse quadro é possível e que suas condições já estão, em parte, identificadas e disponíveis para implementação.

Um resultado analítico de particular relevância, que emerge da articulação entre os três eixos examinados, é a constatação de que o sucesso acadêmico dos estudantes surdos não pode ser compreendido nem promovido dissociado da questão do pertencimento institucional. Estudantes que se sentem linguisticamente reconhecidos, culturalmente valorizados e socialmente integrados à comunidade acadêmica demonstram, de forma consistente na literatura, maior motivação, melhor desempenho e menor propensão à evasão. Esse resultado aponta para a necessidade de que as políticas de permanência nas IES incorporem explicitamente a dimensão do pertencimento como objetivo estratégico, e não apenas como efeito colateral desejável de outras intervenções. Construir pertencimento para estudantes surdos significa, em termos concretos, garantir que sua língua seja falada nos corredores, nas salas de aula e nos espaços de convivência da universidade; que suas referências culturais estejam presentes nos currículos e nos eventos acadêmicos; e que suas trajetórias de sucesso sejam visíveis e celebradas como parte integrante da identidade institucional.

É importante reconhecer, por fim, que a construção de um ensino superior verdadeiramente inclusivo para os estudantes surdos não é apenas uma obrigação legal nem uma demanda corporativa de um grupo específico: é uma exigência de justiça social e de coerência com os princípios

fundadores da universidade como instituição dedicada à produção e à democratização do conhecimento. Uma universidade que exclui, silencia ou subalterniza uma comunidade linguística e cultural — ainda que sob o véu da inclusão formal — contradiz seus próprios fundamentos e empobrece sua capacidade de produzir conhecimento plural, crítico e comprometido com a realidade humana em sua diversidade. A permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos são, nesse sentido, indicadores não apenas da inclusão desses sujeitos, mas da qualidade democrática e da maturidade inclusiva das próprias instituições universitárias.

Espera-se que as análises desenvolvidas neste capítulo contribuam para o avanço do debate acadêmico e para o aprimoramento das políticas institucionais voltadas à inclusão de surdos no ensino superior, oferecendo subsídios teóricos e práticos para gestores, docentes, intérpretes, pesquisadores e, sobretudo, para os próprios estudantes surdos que cotidianamente constroem, com resistência e determinação, suas trajetórias acadêmicas em um ambiente ainda em processo de transformação.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

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.

DORZIAT, Ana. **O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Educação bilíngue para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163–184,

maio/ago. 2006.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. **Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re)criações do surdo na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

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

PADDEN, Carol; HUMPHRIES, Tom. **Deaf in America: voices from a culture**. Cambridge: Harvard University Press, 1988.

PATRICIO, Leandro. **Políticas públicas de inclusão de surdos na educação superior: especificidades de uma experiência**. Orientador: Prof. Dr. Sidney Reinaldo da Silva. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba /PR, 2011.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 51–73.

QUADROS, Ronice Müller de. **Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141–161, maio/ago. 2006.

RODRIGUES, Carlos Henrique; BEER, Huber. Os professores e a formação para o trabalho com surdos na universidade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 17–44, out./dez. 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da; GALIZIA, Fernando Stanzione. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios dessa realidade1. **Educação e Pesquisa**, v. 51, 2025.

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

TINTO, Vincent. **Leaving college: rethinking the causes and cures of student attrition**. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

VERETA, Crislaine; STREIECHEN, Eliziane Manosso. Acesso e permanência do aluno surdo no ensino superior. **Revista Diálogos e**

Perspectivas em Educação Especial, Marília, SP, v. 9, n. 1, p. 149–162, 2022. DOI: 10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p149-162. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13227>.. Acesso em: 3 abr. 2026.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo et al. Acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior: um estudo do tipo estado do conhecimento. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], p. e026001, 2026. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/2922>. Acesso em: 3 abr. 2026.

CAMINHOS PARA O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS SURDAS

Gustavo Marques Brandão¹

Sayonnara Silva de Souza²

Lucas Vargas Machado da Costa³

Flávia Luiza Fernandes Caldas⁴

Christiane Carpinteiro Lamarão⁵

1 Introdução

A educação inclusiva para pessoas surdas configura-se como um dos temas mais relevantes e desafiadores no campo das políticas educacionais contemporâneas, situando-se na intersecção entre direitos humanos, linguística aplicada e pedagogia especializada. A trajetória histórica da escolarização dos surdos no Brasil e no mundo revela um percurso marcado por tensões, rupturas e conquistas graduais, no qual distintas concepções sobre a surdez — ora tratada como déficit a ser corrigido, ora reconhecida como diferença linguística e cultural a ser valorizada — determinaram as práticas pedagógicas e as políticas institucionais adotadas em cada época (Skliar, 1998).

O processo de inclusão escolar das pessoas surdas não pode ser compreendido de forma dissociada do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua natural das comunidades surdas brasileiras. A oficialização da Libras pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e sua

1 Mestrando em Letras, Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre. E-mail: gustavombrandao7@gmail.com

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Acre. E-mail: sayonnarasilvaa@gmail.com

3 Doutorando em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre. E-mail: lucas.vargas@ufac.br

4 Mestranda em Língua Gestual Portuguesa e Educação de Surdos pela Instituto de Ciências da Saúde - Universidade Católica Portuguesa. E-mail: flaviacaldas6@gmail.com

5 Mestra em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos. E-mail: chrislamarao@gmail.com

subsequente regulamentação pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, representaram marcos normativos fundamentais, instituindo obrigações para os sistemas de ensino em relação à formação de professores, à presença de intérpretes educacionais e à oferta de educação bilíngue para estudantes surdos (Brasil, 2002; Brasil, 2005). Esses instrumentos legais evidenciam o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, de que a inclusão plena dos surdos pressupõe, necessariamente, a garantia de acesso ao conhecimento em sua língua de uso prioritário.

A Declaração de Salamanca, documento produzido em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), já sinalizava a necessidade de que os sistemas escolares se adaptassem às características e necessidades de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência (UNESCO, 1994). No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008 pelo Ministério da Educação, buscou consolidar essa diretriz no âmbito nacional, orientando a transição de um modelo segregacionista para um modelo de inclusão nas escolas comuns (Brasil, 2008). Contudo, o debate sobre o que constitui, de fato, a inclusão mais adequada para os estudantes surdos permanece aberto e multifacetado, envolvendo perspectivas nem sempre convergentes entre pesquisadores, educadores, famílias e as próprias comunidades surdas.

Do ponto de vista histórico, os surdos foram submetidos, durante séculos, a propostas educacionais oralistas que priorizavam a aquisição da língua oral em detrimento das línguas de sinais, numa perspectiva clínico-terapêutica que concebia a surdez como patologia (Skliar, 1998; Moura, 2000). O Congresso Internacional de Educação de Surdos, realizado em Milão em 1880, é frequentemente citado na literatura especializada como o evento que oficializou a supremacia do método oral, determinando a proibição das línguas de sinais nas escolas por mais de um século e produzindo consequências devastadoras para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e identitário das comunidades surdas ao redor do mundo (Lane, 1989). A reversão desse paradigma, iniciada a partir de meados do século XX com os estudos pioneiros de William Stokoe sobre a American Sign Language (ASL), pavimentou o caminho para o reconhecimento científico e legal das línguas de sinais como sistemas linguísticos plenos e autônomos (Stokoe, 1960).

No contexto brasileiro, os avanços no campo da educação de surdos estão intrinsecamente relacionados ao trabalho de pesquisadores e educadores que, a partir das últimas décadas do século XX, passaram a articular os fundamentos da linguística das línguas de sinais com reflexões pedagógicas, políticas e filosóficas sobre a escolarização dos surdos (Quadros, 1997; Lacerda, 1998). Os estudos de Ronice Müller de Quadros sobre a aquisição de Libras como primeira língua e sobre modelos de educação bilíngue para surdos, bem como as investigações de Cristina Broglia Feitosa de Lacerda sobre o papel do intérprete educacional no ensino fundamental e médio, constituem referências indispensáveis para a compreensão dos desafios e das possibilidades da escolarização de surdos no Brasil (Quadros, 1997; Lacerda, 2006).

A perspectiva cultural da surdez, amplamente difundida a partir das contribuições do pesquisador argentino Carlos Skliar, propõe uma ruptura epistemológica com o modelo médico-clínico e afirma a identidade surda como uma construção cultural, social e linguística, que deve ser reconhecida e valorizada nos processos educativos (Skliar, 1998). Nessa visão, a escola inclusiva para surdos não é aquela que simplesmente integra o aluno surdo ao espaço da escola regular, mas aquela que cria condições efetivas para que esse estudante desenvolva sua identidade, sua cognição e seu conhecimento em articulação com sua língua e sua cultura (SKLIAR, 2005). Essa concepção implica mudanças profundas na organização do currículo, nas metodologias de ensino, na formação dos professores e na gestão das instituições escolares.

A questão da formação docente emerge, nesse cenário, como um dos pilares centrais para o fortalecimento da educação inclusiva para pessoas surdas. A presença de professores com domínio da Libras, com conhecimento sobre o processo de aquisição da linguagem por crianças surdas e com sensibilidade para as especificidades culturais da comunidade surda é apontada, de forma recorrente, como condição indispensável para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem (Albres, 2010; Lodi, 2013). O Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu prazos para que as instituições de ensino superior inserissem a Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e de fonoaudiologia, além de prever a criação de cursos específicos de formação de professores bilíngues. Entretanto, a implementação dessas determinações legais tem ocorrido de forma desigual e fragmentada nas diferentes regiões e redes de ensino do país (Brasil, 2005; Lodi, 2013).

O debate em torno dos modelos educacionais mais adequados para os estudantes surdos — se a escola regular inclusiva com suporte de intérprete, se a escola bilíngue específica para surdos ou se as classes bilíngues no interior das escolas regulares — ganhou nova dimensão com a promulgação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir a modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021). Essa lei representou uma vitória histórica das organizações do movimento surdo brasileiro, que há décadas reivindicavam o reconhecimento de suas especificidades linguísticas e o direito a uma educação que tomasse a Libras como língua de instrução. A norma define a educação bilíngue de surdos como aquela que garante ao estudante surdo o direito de ser escolarizado em Libras como primeira língua e em português escrito como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos ou em classes bilíngues de surdos nas escolas comuns (Brasil, 2021).

A acessibilidade comunicacional e informacional constitui outra dimensão essencial da inclusão escolar dos surdos. A presença do tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa nas salas de aula das escolas regulares, prevista pela Lei nº 12.319/2010, que regulamentou a profissão, é muitas vezes apresentada como a principal — quando não a única — estratégia de inclusão adotada pelas escolas (Brasil, 2010). Pesquisas têm demonstrado, contudo, que a interpretação educacional, embora necessária, não é suficiente para garantir a inclusão plena dos estudantes surdos, sendo necessária a transformação das práticas pedagógicas, dos materiais didáticos e do próprio projeto político-pedagógico das instituições (Lacerda, 2006; Santos; Lacerda, 2015). A dependência excessiva da figura do intérprete pode, paradoxalmente, reforçar a exclusão do estudante surdo quando não é acompanhada de mudanças mais estruturais na organização escolar.

O uso de recursos visuais e tecnologias digitais acessíveis amplia significativamente as possibilidades pedagógicas para os estudantes surdos, cujo processamento de informações se dá prioritariamente por meio do canal visual-espacial (Fernandes, 2006). A produção de materiais didáticos em Libras, a utilização de vídeos com tradução para a língua de sinais, o emprego de softwares de reconhecimento gestual e o desenvolvimento de aplicativos educativos bilíngues representam recursos que podem potencializar o aprendizado dos alunos surdos em diferentes etapas e componentes curriculares (Campello, 2008). A incorporação dessas ferramentas aos processos de ensino exige, entretanto, que os professores e

gestores escolares sejam devidamente capacitados para seu uso, bem como que as escolas disponham de infraestrutura tecnológica adequada.

A perspectiva do protagonismo surdo nos processos educativos e nas instâncias de decisão políticas constitui uma dimensão frequentemente negligenciada nos debates sobre inclusão. A participação de professores surdos, gestores surdos e líderes comunitários surdos na construção de propostas pedagógicas, currículos e políticas públicas é fundamental para garantir que as especificidades linguísticas, culturais e identitárias das comunidades surdas sejam efetivamente consideradas (Perlin; Strobel, 2006). A presença de adultos surdos como modelos identitários nas escolas é apontada por pesquisadores como elemento significativo para o desenvolvimento da autoestima, da identidade e do senso de pertencimento dos estudantes surdos (Skliar, 1998; Perlin, 2004). Esse reconhecimento implica não apenas a contratação de profissionais surdos pelas redes de ensino, mas também a valorização de seus saberes e experiências nos processos de formação continuada e na elaboração dos projetos educacionais.

A articulação entre escola, família e comunidade surda emerge como fator preponderante para o sucesso da inclusão escolar. Estudos indicam que pais e responsáveis de crianças surdas, em sua grande maioria ouvintes, frequentemente desconhecem a Libras e têm dificuldades para estabelecer uma comunicação efetiva com seus filhos, o que impacta negativamente o desenvolvimento linguístico e social dessas crianças (Quadros, 1997; Guarinello *et al.*, 2006). A promoção de programas de aprendizado da Libras para familiares, aliada ao fortalecimento de redes de apoio entre famílias e comunidades surdas, é identificada como estratégia relevante para ampliar o suporte externo à escolarização dos estudantes surdos.

A avaliação da aprendizagem dos estudantes surdos representa, igualmente, um campo problemático que demanda atenção. Os instrumentos avaliativos tradicionais, elaborados prioritariamente na modalidade escrita da língua portuguesa, podem não refletir adequadamente o conhecimento construído pelos alunos surdos, cujo desenvolvimento em português escrito como segunda língua é processo distinto e não linearmente comparável ao dos estudantes ouvintes (Fernandes, 2006; Lodi; Lacerda, 2009). A adoção de práticas avaliativas que reconheçam a Libras como língua legítima de expressão do conhecimento, que admitam a produção em vídeo ou a avaliação mediada por intérprete e que considerem o nível de proficiência do estudante em português como segunda língua constitui

exigência de equidade e de respeito à diversidade linguística (Quadros; Schmiedt, 2006).

No âmbito do ensino superior, a inclusão dos estudantes surdos apresenta desafios adicionais, relacionados à maior complexidade dos conteúdos, à ausência de terminologia consolidada em Libras em diversas áreas do conhecimento e à escassez de intérpretes com formação especializada nas diferentes disciplinas acadêmicas (Lacerda; Santos; Caetano, 2013). A expansão do vocabulário técnico e científico da Libras, por meio de pesquisas terminológicas e da criação de glossários especializados, é uma necessidade urgente para a plena participação dos estudantes surdos na vida acadêmica. Iniciativas de documentação e difusão de sinais-termo nas mais diversas áreas do conhecimento têm sido desenvolvidas por grupos de pesquisa em universidades brasileiras, contribuindo para a ampliação das possibilidades expressivas da Libras e para a democratização do acesso ao conhecimento científico pelos surdos (Faulstich, 2001; Prometi; Costa, 2015).

A gestão escolar inclusiva exige, por sua vez, um conjunto de competências e disposições que vão além da administração convencional das instituições de ensino. O gestor escolar comprometido com a inclusão deve ser capaz de articular políticas, recursos humanos e materiais em função de um projeto educacional que contemple efetivamente todos os estudantes, incluindo os surdos (Mantoan, 2003). Isso implica o fomento a uma cultura institucional de respeito à diversidade, o investimento sistemático na formação da equipe escolar, a criação de espaços de escuta e participação para estudantes, famílias e comunidade surda e a busca ativa por recursos e parcerias que fortaleçam as condições de acessibilidade e aprendizagem (Sánchez, 2005).

As políticas públicas voltadas à educação de surdos têm avançado nas últimas décadas, mas ainda apresentam lacunas significativas em termos de financiamento, monitoramento e avaliação. A descontinuidade de programas e ações governamentais, a insuficiência de dados estatísticos desagregados sobre a escolarização dos surdos e a dificuldade de articulação entre as diferentes esferas — federal, estadual e municipal — comprometem a efetividade das iniciativas inclusivas (Brasil, 2014). O fortalecimento dos mecanismos de controle social e a participação das organizações da sociedade civil e do movimento surdo na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas de educação são condições indispensáveis

para que os avanços legais se traduzam em melhorias concretas na vida educacional das pessoas surdas.

Diante do exposto, o presente capítulo busca analisar, de maneira aprofundada e crítica, os principais caminhos para o fortalecimento da educação inclusiva para pessoas surdas no Brasil, considerando as dimensões jurídico-normativa, pedagógica, linguística, formativa e política que estruturam esse campo. A perspectiva adotada é a de que a inclusão escolar dos surdos é um processo complexo, multidimensional e inacabado, que exige o engajamento permanente de todos os atores envolvidos — educadores, gestores, pesquisadores, famílias, comunidades surdas e o Estado — em torno de um compromisso ético com a equidade, o reconhecimento da diferença e a plena realização dos direitos educacionais das pessoas surdas.

2 Desenvolvimento

A compreensão dos fundamentos epistemológicos que orientam a educação inclusiva para pessoas surdas requer, preliminarmente, o reconhecimento de que a surdez tem sido historicamente interpretada a partir de dois paradigmas antagônicos: o paradigma clínico-terapêutico, que a concebe como déficit sensorial a ser corrigido ou minimizado por intervenção médica e reabilitacional, e o paradigma socioantropológico, que a reconhece como diferença linguística e cultural constitutiva de uma identidade coletiva singular (Skliar, 1998). A opção epistemológica por um ou outro paradigma determina, de forma direta, as concepções pedagógicas, as políticas institucionais e as práticas educativas que serão adotadas em relação aos estudantes surdos.

O paradigma clínico-terapêutico, predominante durante a maior parte do século XX, fundamentou práticas educativas centradas na oralização compulsória, na negação das línguas de sinais e na busca pela normalização auditiva e linguística dos surdos. Skliar (1998, p. 7) afirma que esse paradigma produziu:

Uma visão patológica da surdez, que se traduz numa obsessão pela cura, pela normalização, pelo apagamento da diferença, como se o surdo precisasse ser transformado em ouvinte para ter direito à educação, à cidadania e à vida social plena.

Essa perspectiva reducionista, ao desconsiderar a dimensão linguística, cultural e identitária da surdez, gerou consequências

devastadoras para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de gerações de estudantes surdos, privados do acesso a uma língua plena nos anos mais críticos para o desenvolvimento humano.

Em contraposição, o paradigma socioantropológico, consolidado a partir dos estudos de Stokoe (1960) sobre a American Sign Language e amplamente difundido no Brasil pelas pesquisas de Quadros (1997), Lacerda (1998), Skliar (1998) e Lodi (2013), propõe uma reinterpretação radical da surdez. Nessa perspectiva, o surdo não é um ser incompleto que perdeu a audição, mas um sujeito que constitui sua subjetividade, sua cognição e sua sociabilidade por meio de uma língua de modalidade visuoespacial. Quadros (1997, p. 27) esclarece que:

As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam das línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não escutam e, por isso, utilizam um canal de comunicação diferente, o gestual-visual.

Esse reconhecimento é de fundamental importância para a educação, pois reorienta o trabalho pedagógico da tentativa de correção de uma suposta falta para a valorização de uma diferença linguística legítima.

A construção do arcabouço jurídico-normativo brasileiro voltado à educação das pessoas surdas constitui processo histórico de acumulação de conquistas, no qual a pressão organizada das comunidades surdas e de seus aliados no campo acadêmico e político desempenhou papel central. A Constituição Federal de 1988, ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado, fundou as bases para as políticas inclusivas que se seguiram (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, avançou ao dedicar um capítulo específico à educação especial, definindo o atendimento educacional especializado como complementar ou suplementar à escolarização regular (Brasil, 1996).

O reconhecimento oficial da Libras pela Lei nº 10.436/2002 representou, contudo, o divisor de águas mais significativo nesse percurso normativo. Ao determinar que o poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos devem garantir formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Libras como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil, a lei conferiu visibilidade e legitimidade jurídica à língua das comunidades surdas brasileiras (Brasil, 2002). O Decreto nº 5.626/2005,

ao regulamentar essa lei, foi ainda mais específico quanto às obrigações dos sistemas de ensino, estabelecendo prazos para a inserção da Libras nos currículos de formação docente, para a certificação de proficiência em Libras por professores e intérpretes e para a criação de cursos de licenciatura e bacharelado em Letras-Libras (Brasil, 2005).

Lodi (2013, p. 52) analisa o impacto do Decreto nº 5.626/2005 sobre a educação de surdos e conclui que

A regulamentação trouxe avanços inegáveis no que se refere ao reconhecimento legal da Libras como língua de instrução e ao estabelecimento de obrigações para os sistemas de ensino, mas sua implementação tem sido marcada por assimetrias regionais, por descontinuidades institucionais e pela resistência de segmentos que ainda não incorporaram, em suas práticas cotidianas, o reconhecimento da diferença linguística dos surdos como fundamento da ação pedagógica.

Essa observação aponta para a distância, ainda persistente, entre o texto normativo e a realidade das escolas brasileiras, indicando que o fortalecimento da educação inclusiva para surdos exige, além de marcos legais sólidos, mecanismos efetivos de implementação, monitoramento e responsabilização.

A Lei nº 14.191/2021, que instituiu a modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB, representa o mais recente avanço no campo normativo. Ao definir a educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino que se caracteriza pela utilização da Libras como primeira língua e da modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos ou em classes bilíngues de surdos nas escolas comuns, a lei reconhece formalmente a demanda histórica das comunidades surdas por uma educação estruturada em sua língua (Brasil, 2021). Sua implementação efetiva, no entanto, esbarra em obstáculos concretos, como a escassez de professores bilíngues qualificados, a ausência de materiais didáticos adequados e a falta de infraestrutura nas redes de ensino.

A proposta de educação bilíngue para surdos — entendida como aquela que adota a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua — tem sido amplamente defendida pela literatura especializada como o modelo mais adequado para garantir o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos. Esse modelo fundamenta-se em evidências da linguística da aquisição que demonstram a importância decisiva do acesso precoce a uma língua plena — seja ela oral ou sinalizada

— para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança (Quadros, 1997; Lodi; Lacerda, 2009).

Fernandes (2006, p. 11) sintetiza os fundamentos da educação bilíngue para surdos ao afirmar que

Uma proposta bilíngue de educação para surdos implica não apenas o ensino de duas línguas, mas a adoção de uma filosofia educacional que reconhece a Libras como língua de instrução, de construção do conhecimento e de expressão da identidade surda, e que trata o português escrito como segunda língua, a ser ensinada com metodologias específicas, respeitando o percurso de aprendizagem diferenciado dos alunos surdos.

Essa concepção implica uma reorganização profunda do fazer pedagógico, que não pode se limitar à presença de um intérprete em sala de aula, mas deve envolver a revisão dos currículos, das metodologias, dos materiais didáticos e das práticas avaliativas adotadas nas instituições escolares.

A implementação da educação bilíngue enfrenta, contudo, desafios de múltiplas ordens. Do ponto de vista linguístico, grande parte dos estudantes surdos chega à escola sem ter desenvolvido plenamente a Libras como primeira língua, em virtude da predominância de famílias ouvintes que desconhecem a língua de sinais e da escassez de interações linguísticas significativas com adultos surdos nos primeiros anos de vida (Guarinello *et al.*, 2006). Do ponto de vista pedagógico, os professores das escolas regulares — mesmo aqueles que detêm algum conhecimento de Libras — raramente estão preparados para planejar e conduzir aulas que tomem a língua de sinais como principal veículo de instrução, integrando-a de forma sistemática aos processos de ensino e aprendizagem (Albres, 2010).

A formação de professores para a educação de surdos constitui um dos nós mais críticos do processo de fortalecimento da inclusão escolar. A literatura especializada é unânime ao apontar que o despreparo docente — tanto em relação ao domínio da Libras quanto em relação ao conhecimento das especificidades pedagógicas, linguísticas e culturais da surdez — representa um dos principais obstáculos à inclusão efetiva dos estudantes surdos nas escolas brasileiras (Albres, 2010; Lodi, 2013; Lacerda; Santos; Caetano, 2013).

O Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu que a Libras deveria ser inserida como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos

de Fonoaudiologia (Brasil, 2005). A implementação dessa determinação nas instituições de ensino superior brasileiras, embora tenha avançado de forma considerável nos anos subsequentes à publicação do decreto, ainda apresenta inconsistências relevantes: as cargas horárias destinadas à disciplina de Libras nos cursos de licenciatura são, em geral, insuficientes para que os futuros professores desenvolvam uma competência comunicativa funcional na língua de sinais, o que compromete sua capacidade de interagir diretamente com os estudantes surdos em sala de aula (Lodi, 2013).

Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 185) destacam que:

A formação do professor para atuar com alunos surdos não pode se restringir ao aprendizado de sinais isolados ou ao conhecimento superficial da gramática da Libras; ela precisa abranger uma compreensão aprofundada da cultura surda, das especificidades do desenvolvimento linguístico dos surdos, das metodologias de ensino do português como segunda língua e das práticas de avaliação que respeitem a diferença linguística dos estudantes, sob pena de produzir uma inclusão apenas formal, destituída de sentido para o aluno surdo.

Essa reflexão aponta para a necessidade de uma formação docente que seja simultaneamente linguística, cultural, pedagógica e ética, capaz de habilitar o professor não apenas a se comunicar em Libras, mas a repensar suas práticas a partir do reconhecimento da diferença.

A formação continuada dos professores em exercício constitui dimensão igualmente relevante. Programas de formação em serviço que articulem o aprendizado da Libras ao estudo das especificidades da educação de surdos, que promovam a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula e que fomentem a troca de experiências entre docentes das diferentes redes de ensino são estratégias que podem contribuir significativamente para o aprimoramento da qualidade da educação ofertada aos estudantes surdos (Albres, 2010). A parceria entre universidades, redes de ensino e organizações da sociedade civil ligadas às comunidades surdas na oferta desses programas é apontada como fator potencializador de seus resultados.

3 Considerações finais

O fortalecimento da educação inclusiva para pessoas surdas constitui um processo estrutural, complexo e multidimensional, que não se resolve por medidas isoladas ou ações pontuais. Trata-se de uma transformação

profunda das concepções, práticas, políticas e culturas institucionais que organizam os sistemas educacionais brasileiros.

Este trabalho teve como objetivos compreender os fundamentos da educação inclusiva para surdos, analisar o marco legal, examinar modelos pedagógicos e identificar desafios e caminhos para uma inclusão efetiva. Os resultados apontam para um panorama crítico e propositivo da escolarização de estudantes surdos no Brasil.

- O primeiro resultado destaca a necessidade de superação do paradigma clínico-terapêutico, que historicamente tratou a surdez como deficiência a ser corrigida. Em seu lugar, defende-se a perspectiva socioantropológica, que reconhece o surdo como sujeito linguístico e cultural, com identidade própria e usuário de uma língua visuoespacial.
- O segundo resultado evidencia que, embora o Brasil possua avanços legais importantes — como o reconhecimento da Libras e a educação bilíngue —, ainda há uma distância significativa entre a legislação e a prática escolar, marcada pela falta de profissionais qualificados, materiais acessíveis e culturas institucionais inclusivas.
- O terceiro resultado aponta a educação bilíngue como o modelo mais adequado, com a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. No entanto, sua implementação exige investimentos contínuos em formação docente, materiais didáticos e gestão educacional.
- O quarto resultado ressalta a formação de professores como elemento central. A qualificação docente deve ser contínua e envolver competências linguísticas em Libras, conhecimentos pedagógicos específicos e práticas inclusivas efetivas.
- O quinto resultado enfatiza o protagonismo das comunidades surdas na construção das políticas educacionais. A participação de sujeitos surdos é condição essencial para a legitimidade, qualidade e efetividade das propostas inclusivas.
- O sexto resultado trata da ressignificação do papel do intérprete educacional, que deve atuar em colaboração com o professor, sem assumir isoladamente a responsabilidade pela aprendizagem do aluno surdo.

- O sétimo resultado destaca a necessidade de práticas avaliativas inclusivas, que considerem a Libras como meio legítimo de expressão do conhecimento, garantindo equidade no processo avaliativo.
- O oitavo resultado aponta a importância do desenvolvimento de terminologias em Libras, fundamentais para o acesso ao conhecimento científico e acadêmico.
- O nono resultado reforça a necessidade de financiamento público contínuo e de mecanismos de monitoramento das políticas educacionais, garantindo sua efetividade.

Em síntese, a construção de uma educação inclusiva para surdos depende da articulação entre políticas públicas, formação docente, modelo bilíngue, protagonismo surdo e investimento estrutural. Trata-se de um compromisso ético, político e coletivo, ainda em processo de consolidação no contexto brasileiro.

Referências

ALBRES, N. A. **Histórico da Língua Brasileira de Sinais mapeado em produções bibliográficas**. Pereira Barreto: Instituto Siebeliano, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.**

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras. Brasília: DOU, 2002.**

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002. Brasília: DOU, 2005.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais**. Brasília: DOU, 2010.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Estabelece o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação — FUNDEB. Brasília: DOU, 2020.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.** Dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: DOU, 2021.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). Estudos Surdos II. Petrópolis: **Arara Azul**, 2008. p. 100-131.

FAULSTICH, E. **Bases metodológicas para pesquisa em socioterminologia.** Brasília: UnB, 2001.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: tripé fundamental para uma educação de qualidade.** Curitiba: SEED, 2006.

GUARINELLO, A. C. et al. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 317-330, 2006.

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

LACERDA, C. B. F. de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* São Carlos: **EdUFSCar**, 2013. p. 185-200.

LANE, H. **When the mind hears: a history of the deaf.** New York: Vintage Books, 1989.

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

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (Org.). **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como**

fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 51-73.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

PROMETI, D.; COSTA, M. P. M. da. **Glossário de sinais-termo da área de Libras e de língua portuguesa para surdos**. Domínios de Linguagem, Uberlândia, v. 9, n. 3, p. 90-109, 2015.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

QUADROS, R. M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005.

SANTOS, L. F.; LACERDA, C. B. F. de. Atuação do intérprete educacional: parceria com professores e autoria. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 35, n. esp., p. 505-533, 2015.

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

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

STOKOE, W. C. Sign language structure: an outline of the visual communication systems of the American deaf. Buffalo: **University of Buffalo**, 1960.

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

A educação de pessoas surdas no Brasil tem avançado de forma significativa, mas ainda enfrenta desafios que atravessam a escola, a formação docente e as práticas pedagógicas. É nesse cenário que se insere *Olhares que Falam: A Formação Escolar de uma Pessoa Surda*, uma obra que convida o leitor a refletir sobre os caminhos, limites e possibilidades da escolarização de estudantes surdos, desde a educação básica até o ensino superior. Com uma abordagem sensível e crítica, o livro discute temas essenciais como inclusão escolar, barreiras comunicacionais, o papel da Libras, a formação de professores, os direitos educacionais e as estratégias de acessibilidade. Ao mesmo tempo, amplia o olhar sobre a surdez ao compreendê-la como experiência linguística, cultural e identitária, fundamental para a construção do pertencimento no ambiente educacional. Ao reunir diferentes perspectivas, a obra evidencia que a inclusão vai além do acesso: trata-se de garantir condições reais de aprendizagem, participação e desenvolvimento. Destinado a educadores, pesquisadores, estudantes e a todos que se comprometem com uma educação mais democrática e plural, este livro é um convite à reflexão e à ação. Mais do que apresentar discussões, *Olhares que Falam* reafirma a importância de reconhecer, respeitar e valorizar as múltiplas formas de aprender e de existir no mundo, apontando caminhos para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

