

# ENTRE SINAIS E EXAUSTÃO

POLÍTICAS PÚBLICAS, O TRABALHO DO PROFISSIONAL  
INTÉRPRETE DE LIBRAS E O DIREITO LINGUÍSTICO DO  
ESTUDANTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR



ROSINÉIA DOS SANTOS ARAGÃO SANCHES  
PAULO VINÍCIUS TREVISAN  
TAYNAN ALÉCIO DA SILVA  
(ORGANIZADORES)



EDITORA  
ILUSTRAÇÃO



ROSINÉIA DOS SANTOS ARAGÃO SANCHES  
PAULO VINÍCIUS TREVISAN  
TAYNAN ALÉCIO DA SILVA  
(ORGANIZADORES)

# **ENTRE SINAIS E EXAUSTÃO**

POLÍTICAS PÚBLICAS, O TRABALHO DO PROFISSIONAL  
INTÉRPRETE DE LIBRAS E O DIREITO LINGUÍSTICO  
DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR

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

---

E61 Entre sinais e exaustão [recurso eletrônico] : políticas públicas, o trabalho do profissional intérprete de LIBRAS e o direito linguístico do estudante surdo no ensino superior / organizadores: Rosinéia dos Santos Aragão Sanches, Paulo Vinícius Trevisan, Taynan Alécio da Silva. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.  
117 p.

ISBN 978-65-6135-246-8

DOI 10.46550/978-65-6135-246-8

1. Educação de surdos. 2. Ensino superior. 3. Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). 4. Educação bilíngue. 5. Políticas públicas. I. Sanches, Rosinéia dos Santos Aragão (org.). II. Trevisan, Paulo Vinícius (org.). III. Silva, Taynan Alécio da (org.).

CDU: 376

---

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



Crossref



E-mail: [eilustracao@gmail.com](mailto:eilustracao@gmail.com)

[www.editorailustracao.com.br](http://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 .....	11
Rosinéia dos Santos Aragão Sanches	
Paulo Vinícius Trevisan	
Taynan Alécio da Silva	
Capítulo 1 - SURDEZ, LINGUAGEM E DIREITO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....	13
João Pedro Gomes Santana	
Adriano de Oliveira Gianotto	
Paulo Vinícius Trevisan	
Maiara Spilari de Souza	
Capítulo 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E LACUNAS .....	29
Ramon Dias de Araújo	
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Rosinéia dos Santos Aragão Sanches	
Helora dos Santos Carloto	
Capítulo 3 - O TRABALHO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE: ENTRE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E INTENSIFICAÇÃO LABORAL.....	41
Leandro da Silva Sousa Oliveira	
Talita Aparecida dos Santos Warken	
Jenifer Samira Lopes	
Cléia Torino de Souza	
Capítulo 4 - O PREJUÍZO INVISÍVEL: IMPACTOS DA EXAUSTÃO NA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO.....	59
Tania Novaes de Oliveira	
Greice Kelly Nascimento Santos Costa	
Jenifer Samira Lopes	
Marli Cocolete Ferreira	
Helora dos Santos Carloto	

Capítulo 5 - INCLUSÃO FORMAL VERSUS INCLUSÃO MATERIAL: A CONTRADIÇÃO DAS POLÍTICAS DE ACESSO .....	75
Denise Franco de Oliveira Fracaro	
Capítulo 6 - SAÚDE DO TRABALHADOR INTÉRPRETE: ADOECIMENTO, BURNOUT E PRECARIZAÇÃO .....	87
Kesia Caroline da Silva Santos	
Capítulo 7 - DIREITO LINGUÍSTICO, JUSTIÇA SOCIAL E O FUTURO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS .....	101
Isabela Marinho Menezes	
Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo	
Isabela Ferreira Gomes	
Lisanir Cardoso Chaves	
João Pedro Gomes Santana	

# APRESENTAÇÃO

Entre o que a legislação assegura e o que se concretiza na prática, abre-se um campo de debates que perpassa a educação de estudantes Surdos no ensino superior.

Este e-book apresenta uma análise crítica sobre as políticas públicas voltadas à educação bilíngue, que revela os desafios que permeiam o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes Surdos nas universidades públicas brasileiras.

Ao discutir o trabalho do tradutor e intérprete de Libras, a obra traz à tona as condições concretas em que a mediação linguística ocorre, marcadas por intensificação do trabalho, limites institucionais e contradições estruturais. Nesse cenário, o direito linguístico deixa de ser uma previsão legal e passa a ser compreendido como uma construção cotidiana, atravessada por disputas e resistências.

A partir de uma perspectiva crítica, o livro propõe ampliar o olhar sobre a inclusão, compreendendo-a como adaptação, reconhecimento da Libras enquanto língua de instrução e da pessoa Surda como sujeito de direitos.

Entre sinais e exaustão, esta obra convida à reflexão sobre a urgência de consolidar uma educação superior pública que seja, de fato, acessível, equitativa e linguisticamente comprometida.

Rosinéia dos Santos Aragão Sanches

Tradutor Intérprete de Libras no ensino superior e pesquisadora na área da Educação em Políticas Públicas educacionais voltadas à educação de Surdos, com atuação na formação e no direito linguístico.

Paulo Vinícius Trevisan

Tradutor Intérprete de Libras no ensino superior, pesquisador na área da Educação, com foco nas relações entre Ensino e Aprendizagem em Educação de Surdos Indígenas.

Taynan Alécio da Silva

Pesquisador dedicado aos estudos da educação inclusiva, com foco nas relações entre Ensino e Aprendizagem em Educação de Surdos.



# SURDEZ, LINGUAGEM E DIREITO: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

João Pedro Gomes Santana<sup>1</sup>  
Adriano de Oliveira Gianotto<sup>2</sup>  
Paulo Vinícius Trevisan<sup>3</sup>  
Maiara Spilari de Souza<sup>4</sup>

## 1 Introdução

A discussão sobre a surdez, a linguagem e o direito à educação bilíngue constituem um campo complexo e multidimensional, profundamente atravessado por disputas epistemológicas, políticas e culturais. A maneira como a sociedade concebe a surdez repercute diretamente nas formas de organização educacional e nas políticas públicas construídas em torno da formação de sujeitos surdos. No cenário brasileiro, a trajetória histórica da educação de surdos revela um percurso oscilante entre modelos excludentes e práticas emancipatórias, caracterizado ora pela negação da diferença linguística e cultural, ora pela emergência de uma concepção bilíngue que valoriza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português escrito como segunda. Compreender os fundamentos históricos e políticos dessa transformação requer examinar o entrelaçamento entre as concepções de linguagem, as ideologias educacionais e os dispositivos legais que configuram os direitos linguísticos da população surda.

A relação entre surdez e linguagem nem sempre foi compreendida como uma questão de diversidade. Por muito tempo, prevaleceu a perspectiva médico-clínica, centrada na deficiência e na tentativa de normalização por

- 
- 1 Bacharel em Letras–Libras pela Faculdade Eficaz. Pós-graduado em Libras e Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Cidade Verde.
  - 2 Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco.
  - 3 Mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.
  - 4 Especialista em Tradução e Interpretação em Libras pela FACEL e em Educação Especial, com ênfase no Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais, pela UNIVALE.

meio da oralização e da reabilitação auditiva. Esse paradigma sustentou a hegemonia do oralismo, que, sob o pretexto de integrar os surdos à sociedade majoritária, impôs a negação de suas línguas visuais-gestuais e de suas identidades culturais. A decisão do Congresso de Milão, em 1880, simboliza esse marco de repressão linguística, ao proibir o uso das línguas de sinais nas escolas e consolidar uma política global de apagamento das diferenças. Tal postura sedimentou-se em práticas educativas centradas na oralidade e na audição, marginalizando o estatuto da Libras e colocando o aluno surdo em um processo de constante deslegitimação linguística e cognitiva.

A partir do final do século XX, impulsionado por movimentos sociais de pessoas surdas, por avanços na linguística das línguas de sinais e por transformações paradigmáticas no campo da educação especial, ocorrem inflexões significativas nesse panorama. O surgimento de pesquisas que reconhecem a Libras como língua natural, completa e dotada de estrutura gramatical própria (Quadros, 1997; Ferreira-Brito, 1995), rompe com o paradigma deficitário e estabelece as bases para a formulação de políticas de educação bilíngue. Esse movimento de valorização linguística coincide com a ascensão do modelo socioantropológico da surdez, segundo o qual as pessoas surdas não são meramente portadoras de uma deficiência auditiva, mas integrantes de uma comunidade linguística e cultural distinta, com modos próprios de significação e participação social (Skliar, 1998; Lane, 1992).

No âmbito brasileiro, a promulgação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, seguida do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta seu uso e ensino, representa um divisor de águas. Esses instrumentos normativos afirmam a legitimidade da língua de sinais e instituem direitos linguísticos específicos, assegurando à comunidade surda o acesso à educação bilíngue. O campo do direito, portanto, passa a desempenhar papel estruturante na consolidação da cidadania linguística e educacional das pessoas surdas. Essa concepção desloca o debate da deficiência para o direito à diferença, reconhecendo que a igualdade substantiva implica o respeito e a garantia das condições de uso da língua minoritária em espaços formais e institucionais.

A educação bilíngue de surdos emerge, nesse contexto, como direito fundamental e instrumento de inclusão social efetiva. Mais do que uma metodologia pedagógica, trata-se de uma concepção política de educação que pressupõe o reconhecimento da diferença linguística como

base da formação humana. Ao estabelecer a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, a proposta bilíngue possibilita ao estudante surdo desenvolver-se em um ambiente linguístico plenamente acessível, em que sua língua natural atua como mediadora na construção do conhecimento. Essa perspectiva desafia a escola tradicional, que historicamente operou sob o paradigma ouvinte e monolíngue, instaurando novas demandas para a formação docente, para a produção de materiais didáticos e para a democratização da informação.

A consolidação desse modelo, entretanto, não se dá sem tensões. A coexistência de políticas de inclusão escolar generalistas e de propostas bilíngues específicas tem gerado embates teóricos e institucionais. Enquanto a perspectiva inclusiva — em sua interpretação mais ampla — tende a valorizar a presença física do aluno surdo em escolas regulares, os defensores da educação bilíngue sustentam que a inclusão verdadeira só se concretiza quando há acesso linguístico integral e a presença de profissionais competentes em Libras. Essa disputa revela a complexidade do tema e a necessidade de reinterpretação das políticas educacionais a partir de uma ótica intercultural e linguística. A efetivação da educação bilíngue, portanto, exige políticas públicas consistentes que garantam a presença de professores surdos, de intérpretes qualificados e de espaços de uso legítimo da Libras como língua de instrução.

No plano histórico-político, é fundamental reconhecer que a luta pela educação bilíngue da comunidade surda transcende a mera conquista de políticas educacionais. Trata-se de uma luta por reconhecimento, na acepção habermasiana e honnethiana do termo, que articula dimensões simbólicas e materiais. O reconhecimento da Libras como língua e da cultura surda como herança coletiva representa, simultaneamente, um gesto de reparação histórica e um avanço civilizatório. A escola bilíngue, nesse sentido, é espaço de resistência e afirmação identitária, em contraste com a histórica imposição da norma ouvinte. Essa concepção amplia a noção de inclusão, compreendendo-a não como assimilação, mas como convivência equitativa entre sujeitos e línguas distintas.

Paralelamente, é imperativo destacar a interdependência entre a política linguística e a política de formação de professores. A efetividade da educação bilíngue demanda docentes que conheçam profundamente as teorias da linguagem, os processos de aquisição da Libras e do português como L2, e que compreendam as implicações culturais das práticas pedagógicas com alunos surdos. A ausência dessa formação

específica tem sido um dos pontos críticos para a consolidação de práticas escolares verdadeiramente bilíngues. Além disso, a produção de materiais pedagógicos acessíveis, a valorização das tecnologias digitais em Libras e o fortalecimento da pesquisa acadêmica sobre o bilinguismo em contextos de surdez constituem dimensões complementares dessa agenda.

A análise da surdez sob os prismas da linguagem e do direito, em perspectiva histórica, revela que a educação bilíngue não é apenas uma política educacional, mas um projeto ético e político de reconhecimento da pluralidade linguística e cultural. A partir dessa concepção, o direito à língua passa a ser compreendido como direito humano fundamental, uma condição essencial para o exercício da cidadania e da liberdade de expressão. O Estado, por meio de suas instâncias normativas e executivas, tem o dever de assegurar não apenas o acesso formal à escola, mas o acesso linguístico pleno — condição para que os sujeitos surdos participem de forma autônoma da vida social, cultural e política.

Assim, a educação bilíngue para surdos constitui um marco paradigmático de uma nova racionalidade educacional. Ela se ancora em uma concepção de linguagem como prática social e constitutiva da subjetividade, recusando visões medicalizantes e incorporando uma ética da diversidade. Em última instância, pensar a surdez nessa perspectiva é também pensar o papel das instituições educacionais na construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, onde a diferença linguística não seja obstáculo, mas fundamento da convivência e do conhecimento.

## **2 Desenvolvimento**

### **2.1 Concepções de surdez: entre o clínico e o socioantropológico**

As concepções de surdez constituem um eixo estruturante para a compreensão das políticas educacionais destinadas à população surda, uma vez que a forma como se define a surdez condiciona os modos de intervenção pedagógica, as práticas institucionais e as próprias possibilidades de reconhecimento de direitos linguísticos e culturais. Historicamente, podem ser identificadas duas grandes matrizes de interpretação: o modelo clínico-terapêutico, ancorado na noção de deficiência e reabilitação, e a abordagem socioantropológica, que desloca o foco da perda sensorial para a diferença linguística, cultural e política. Esses modelos não se apresentam de maneira pura ou estanque no cotidiano escolar, mas operam como

regimes de verdade que orientam discursos, legislações e práticas, gerando tensões permanentes entre normalização e reconhecimento da diferença. A análise crítica desse contraste permite evidenciar que as políticas de educação bilíngue somente se consolidam quando a surdez é compreendida para além da ótica médica, como experiência visual e como pertencimento a uma comunidade de língua de sinais (Bertó, Gabriel, 2007).

No interior do modelo clínico-terapêutico, a surdez tende a ser definida primordialmente como perda auditiva, medida em graus e níveis, o que acentua uma leitura biologizante e individualizante dessa condição. Nessa perspectiva, o sujeito surdo é frequentemente nomeado como “deficiente auditivo”, categoria que enfatiza a falta em relação a um padrão normativo de audição e linguagem oral. As práticas educacionais derivadas desse paradigma concentram-se na reabilitação, na correção e na adaptação, priorizando a oralização, o treino auditivo e, mais recentemente, o uso de tecnologias como aparelhos de amplificação sonora e implantes cocleares. A língua de sinais, quando não é diretamente proibida, é relegada a um lugar marginal ou considerado recurso auxiliar, jamais reconhecido como língua plena de instrução e de produção de conhecimento. Esse modelo tende a produzir trajetórias escolares marcadas por fracasso, uma vez que coloca o estudante surdo diante de um ambiente linguístico pouco acessível e de expectativas de normalização que ignoram sua experiência visual (Cavalcante, 2017).

Quadros observa que a proposta oralista, fundamentada na “recuperação” do sujeito surdo, organiza-se em torno de um discurso terapêutico que transforma a língua oral em objeto de reabilitação, e não de interação social. Em suas palavras:

A proposta oralista fundamenta-se na ‘recuperação’ da pessoa surda, chamada de ‘deficiente auditivo’. O oralismo enfatiza a língua oral em termos terapêuticos (Quadros, 1997, p. 21-22).

Essa formulação evidencia que, sob o paradigma clínico, a escola deixa de ser espaço de circulação de línguas e culturas para se converter em extensão de um dispositivo médico, em que o principal objetivo passa a ser aproximar o máximo possível o aluno surdo do padrão ouvinte. A consequência é a deslegitimação da língua de sinais e a negação de uma pedagogia construída a partir da visualidade e da experiência comunitária surda (Souza, Lima, 2023).

A crítica a esse modelo está na base do desenvolvimento da abordagem socioantropológica da surdez, que se constitui como contraponto

teórico e político à hegemonia clínica. A partir dessa perspectiva, a surdez deixa de ser pensada principalmente como ausência de audição e passa a ser compreendida como diferença cultural e linguística, historicamente produzida e politicamente significada. Em vez de um déficit individual, enfatiza-se a existência de comunidades surdas organizadas em torno de uma língua viso-gestual, com valores, práticas e formas de sociabilidade específicas. A identidade surda é entendida como construção social situada, forjada na interação com outros surdos e com a cultura de sinais, e não como mera consequência da condição orgânica de não ouvir. Nesse quadro, a língua de sinais assume posição central como mediadora da experiência, do pensamento e da aprendizagem, fundamento indispensável para qualquer proposta de educação bilíngue (Bisol, Sperb, 2010).

Rodrigues sintetiza de maneira clara a ruptura que o modelo socioantropológico introduz em relação à tradição médico-reabilitadora ao enfatizar a dimensão visual da experiência surda e a centralidade da cultura de sinais. A autora afirma que, na visão socioantropológica, a surdez é tomada como “uma experiência visual, ou seja, como uma maneira específica de se construir a realidade histórica, política, social e cultural” e acrescenta que, nesse modelo, “concebe-se a surdez como uma diferença, e não como mera deficiência como no modelo clínico-terapêutico”. (Rodrigues, s.d., p. 4). Ao deslocar o foco da falta biológica para a diferença cultural, essa abordagem legitima a reivindicação de direitos linguísticos, a defesa de escolas bilíngues e a participação ativa de sujeitos surdos na definição de políticas educacionais (Abreu, 2020).

Skliar constitui referência central na formulação dessa abordagem ao problematizar as metanarrativas que simplificam a surdez em contrastes binários, como normal/anormal, deficiência/diferença, oralidade/gestualidade. O autor chama atenção para o modo como essas dicotomias sustentam o que denomina “ouvinismo”, uma ideologia que coloca a experiência ouvinte como medida de todas as coisas, invisibilizando a perspectiva surda e naturalizando a supremacia da língua oral. Em seus estudos, Skliar argumenta que a surdez deve ser pensada em um plano epistemológico, isto é, como um modo particular de produção de conhecimento e de significação do mundo, o que exige romper com representações puramente audiológicas. Em um dos trechos mais citados de sua obra, ele observa que:

Entendo ‘diferença’ [...] não como um espaço retórico — a surdez é uma diferença — mas como uma construção histórica e social,

efeito de conflitos sociais, ancorada em práticas de significação e de representações compartilhadas entre os surdos (Skliar, 1998, p. 15).

Essa concepção evidencia que a surdez não pode ser reduzida a um dado biológico; ela é, sobretudo, produto de relações de poder, de disputas discursivas e de processos de reconhecimento e não reconhecimento. A abordagem socioantropológica, inspirada nessa leitura, coloca no centro do debate a experiência coletiva e compartilhada da comunidade surda, articulando língua, cultura e política.

A emergência dessa perspectiva não elimina a presença do modelo clínico, mas estabelece um campo de disputa em que diferentes racionalidades competem para definir o que é “melhor” para o sujeito surdo. O discurso médico, fortemente apoiado em avanços tecnológicos, continua a operar com grande influência sobre famílias, profissionais de saúde e instituições escolares, propondo intervenções precoces que, muitas vezes, priorizam a oralização em detrimento do acesso pleno à língua de sinais. Ao mesmo tempo, os movimentos surdos e os estudos surdos em educação reivindicam o reconhecimento da surdez como minoria linguística e defendem a centralidade da Libras nos processos de escolarização. Nesse cenário, a educação bilíngue se coloca como expressão concreta da concepção socioantropológica, mas enfrenta resistências políticas e ideológicas derivadas da hegemonia clínica.

A crítica de Lane ao que denomina “máscara da benevolência” contribui para aprofundar a compreensão das implicações políticas do modelo clínico. Para o autor, o discurso de ajuda e de reabilitação frequentemente oculta relações assimétricas de poder, nas quais profissionais ouvintes definem unilateralmente o destino dos sujeitos surdos, desconsiderando sua língua e sua cultura. Lane argumenta que a surdez deve ser entendida a partir de uma analogia com outras formas de minorização, em que a sociedade cria a deficiência ao instituir padrões que excluem determinados corpos e modos de comunicação. Essa análise converge com a abordagem socioantropológica ao denunciar a medicalização da surdez e ao defender a valorização da língua de sinais e da educação bilíngue como formas de resistência e de afirmação identitária.

As implicações educacionais dessas concepções são profundas. Sob o paradigma clínico, o objetivo central da escolarização tende a ser a aproximação máxima do padrão ouvinte, isto é, o domínio da língua oral e a integração em contextos majoritariamente auditivos. Sob o paradigma socioantropológico, ao contrário, a escola é chamada a reconhecer o aluno

surdo como sujeito de uma língua minoritária e a organizar o currículo, a metodologia e a avaliação a partir de um ambiente linguístico visual e bilíngue. A presença de professores surdos, de intérpretes de Libras, de materiais em língua de sinais e de práticas pedagógicas que valorizem a visualidade deixa de ser recurso complementar para se tornar condição de possibilidade de uma educação equitativa. Assim, a mudança de concepção não é meramente teórica; ela redefine o próprio sentido de inclusão e de qualidade educacional para estudantes surdos.

O tensionamento entre o modelo clínico-terapêutico e a abordagem socioantropológica da surdez atravessa de forma decisiva o debate sobre educação bilíngue. A permanência de práticas baseadas na reabilitação e na normalização evidencia o quanto a ideologia ouvinte ainda estrutura políticas e instituições. Ao mesmo tempo, a consolidação de marcos legais que reconhecem a Libras, o fortalecimento dos movimentos surdos e a produção acadêmica no campo dos Estudos Surdos contribuem para afirmar a surdez como diferença linguística e cultural, abrindo espaço para projetos educativos fundamentados na visualidade, na língua de sinais e na participação ativa da comunidade surda. Nesse contexto, compreender as concepções de surdez entre o clínico e o socioantropológico é condição indispensável para sustentar, teoricamente e politicamente, a defesa de uma educação bilíngue comprometida com o direito à língua e com o reconhecimento da diversidade (Henrique, 2021).

## 2.2 Percorso histórico da educação de surdos no Brasil

O percurso histórico da educação de surdos no Brasil é atravessado por mudanças de concepções, disputas metodológicas e reconfigurações institucionais que espelham, em grande medida, as tensões entre normalização e reconhecimento da diferença que marcam a história internacional da surdez. Desde o século XIX, a constituição de instituições especializadas, a circulação de modelos europeus de escolarização e a posterior emergência de movimentos surdos configuram um campo em que se confrontam diferentes projetos de sociedade e de escola. Nesse contexto, a reconstrução histórica desse percurso permite compreender como se consolidaram práticas de educação especial de caráter segregador, como se instituíram políticas oralistas de apagamento da língua de sinais e como, mais recentemente, o bilinguismo passou a ocupar lugar central nos debates sobre o direito à educação de surdos (Sofiato, *et al.*, 2022).

A institucionalização da educação de surdos no Brasil remonta ao período imperial e está relacionada à criação de estabelecimentos específicos voltados à instrução de grupos considerados “anômalos” ou “deficientes”. Em 1857, no reinado de D. Pedro II, foi fundado, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, marco inicial da educação organizada para pessoas surdas no país. A instituição teve forte influência dos modelos europeus, em particular das experiências francesas, e contou com a atuação do surdo francês Édouard Huet, que colaborou na estruturação do ensino. O Instituto se inscrevia em uma lógica filantrópica e higienista, na qual a escolarização de surdos e de outros grupos “desviantes” era concebida como estratégia de regeneração moral e social, profundamente imbricada com o discurso médico e com ideais de civilização (Souza, 2018).

Fontes históricas analisadas por Gondra, citadas por estudos sobre o Instituto, indicam que a instituição assumiu uma função de controle e normalização dessa população, operando sob o que se denomina “razão higiênica”, orientada pela medicina como saber regulador da ordem social. Em análise desse processo, é afirmado que:

Consideramos que o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos assumiu a razão higiênica no século XIX, liderada pela razão médica (Gondra, 2004), igualmente aos institutos europeus estudados, apostando no poder do discurso médico centrado na regeneração do social. O discurso híbrido de caridade e civilidade motivava as ações empreendidas pelos educadores designados e confirmava o destino de cada surdo de acordo com a sua desenvoltura no processo educacional e de reabilitação.” (Fonseca, p. 12, apud artigo sobre a educação de surdos no século XIX).

Esse excerto evidencia que, desde sua origem, a educação de surdos no Brasil foi marcada por uma articulação entre filantropia, moralização e reabilitação, configurando um modelo em que a dimensão terapêutica se sobrepunha à perspectiva de reconhecimento linguístico e cultural. Ainda que a língua de sinais estivesse presente nas interações entre estudantes, o cenário internacional de valorização do oralismo e as decisões do Congresso de Milão (1880), que condenaram o uso das línguas de sinais nas escolas, influenciaram diretamente os rumos da instituição (Vieira, Molina, 2018).

Ao longo do final do século XIX e início do século XX, a educação de surdos no Brasil permaneceu fortemente vinculada ao campo da educação especial, com foco em instituições segregadas e em propostas metodológicas alinhadas ao oralismo. O Instituto Imperial dos Surdos-Mudos, que se tornou posteriormente o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), consolidou-se como principal referência nacional,

irradiando modelos e discursos que, em grande medida, orientaram outras iniciativas no país. Em paralelo, surgiram outras instituições em diferentes regiões, como o Instituto Santa Terezinha, fundado em São Paulo em 1929, voltado à educação de moças surdas (Nordio, Neves, 2022).

Rodrigues, ao reconstruir esse quadro, destaca que o Rio de Janeiro funcionou como núcleo inicial da educação de surdos, mas que, ao longo do século XX, novas iniciativas se espalharam por outros estados, consolidando redes de escolarização especializada. O autor aponta que o Instituto Santa Terezinha, embora mantivesse o predomínio do oralismo, permitia o uso da língua de sinais em alguns espaços, tornando-se importante polo de concentração de sujeitos usuários de língua de sinais. Conforme relatado por Rodrigues, com base em Brito, “o Instituto Santa Terezinha permitia o uso da LS fora de sala e, segundo Brito, ‘foi o segundo pólo de concentração de surdos usuários de língua de sinais no Brasil’ (1993, p. 6)”. Essa observação evidencia que, mesmo em contextos fortemente marcados pela ideologia oralista, a língua de sinais mantinha-se viva nas interações entre surdos, constituindo redes linguísticas e culturais que escapavam ao controle institucional.

No plano metodológico, Quadros sistematiza o percurso histórico da educação de surdos em três grandes fases: o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo. Segundo a autora, o período inicial foi dominado pela crença de que o sucesso educacional do aluno surdo dependia da aquisição da língua oral, o que justificava práticas de proibição da língua de sinais e de ênfase em treinamentos de fala e leitura labial. Em seguida, a partir das décadas de 1960 e 1970, difundiu-se a comunicação total, que propunha o uso simultâneo de diferentes canais e códigos (fala, sinais, escrita), mas, na prática, muitas vezes se concretizava em formas de português sinalizado, sem plena valorização da língua de sinais como sistema autônomo. Por fim, a fase mais recente corresponde à ascensão do bilinguismo, em que se reconhece a importância do contato precoce com duas línguas, atribuindo à língua de sinais o papel de língua de instrução e ao português o estatuto de segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita.

Em síntese desse processo, um material didático baseado em Quadros registra que “a educação de surdos, de acordo com Quadros (1997), passou por três fases históricas. A primeira fase foi dominada pelo oralismo, que enfatizava o ensino da língua oral e reprimia o uso da Língua de Sinais. Na segunda fase, houve uma transição para o bidualismo, que reconhecia a importância da Língua de Sinais, mas ainda mantinha

o enfoque no ensino da língua oral. O bilinguismo, como proposta educacional, pretende oportunizar o quanto antes o contato da criança com duas línguas”. Embora esse resumo tenha caráter didático, ele sintetiza de forma clara o movimento de deslocamento gradual de uma perspectiva de negação da língua de sinais para uma abordagem que a reconhece como central na escolarização de surdos.

A partir das últimas décadas do século XX, intensificam-se no Brasil as críticas ao modelo oralista e às práticas de educação especial segregada. Os movimentos sociais surdos, a organização de associações e federações (como a FENEIS) e a ampliação da produção acadêmica em linguística de línguas de sinais e em educação de surdos contribuem para tensionar o lugar subalterno historicamente ocupado pela língua de sinais. Rodrigues assinala que, em oposição à hegemonia do método oral, a língua de sinais se tornou o símbolo por excelência da identidade surda e o foco das lutas empreendidas pela FENEIS, conforme relato de Brito (1993). Em suas palavras, “contrapondo-se à preponderância do método oral, a LS tornou-se o ponto central da luta da FENEIS e o símbolo por excelência da surdez (BRITO, 1993, p. 28)”. Essa afirmação explicita a passagem de uma concepção em que a surdez era vista apenas como problema sensorial para outra em que ela é assumida como diferença cultural mediada por uma língua própria.

No plano das políticas educacionais, as últimas décadas do século XX e o início do século XXI são marcados pela crescente incorporação de discursos inclusivos e, simultaneamente, pela emergência de propostas bilíngues. A partir da Constituição Federal de 1988 e da legislação subsequente, desenvolvem-se políticas voltadas à educação especial na perspectiva da inclusão, que preveem a matrícula de estudantes com deficiência nas escolas comuns. Embora esse movimento represente um avanço em relação à segregação institucional, ele também produz tensões específicas no campo da surdez, uma vez que a simples inserção física de estudantes surdos em escolas regulares não garante o acesso linguístico nem a oferta de ensino em língua de sinais.

É nesse cenário que se consolidam, de forma mais clara, as propostas de educação bilíngue de surdos, frequentemente articuladas à defesa de escolas e classes bilíngues, à presença de professores surdos e ao uso da Libras como língua de instrução. Um artigo que discute a educação de surdos no Brasil e o bilinguismo destaca que “a educação de surdos no Brasil ficou historicamente inserida no campo da educação especial desde

os seus primeiros registros e durante, praticamente, todo o século XX”, e ressalta que “somente nas últimas duas décadas desse século, o bilinguismo assumiu centralidade dos debates sobre educação de surdos e, desde então, vem se estabelecendo como uma tendência”. Para os autores, essa mudança está ligada a uma nova compreensão da surdez “a partir de um enfoque da diferença”, em diálogo com as abordagens socioantropológicas.

Skliar, ao analisar os movimentos ideológicos e pedagógicos recentes na educação de surdos, enfatiza que a difusão dos modelos bilíngues/biculturais e o aprofundamento das concepções sociais e antropológicas da surdez foram determinantes para a transformação do campo. Em texto de referência, o autor observa que:

Nas duas últimas décadas produziu-se uma notável transformação tanto na concepção ideológica quanto na organização escolar na educação dos surdos. Das múltiplas contribuições possíveis a essa mudança, a difusão dos modelos denominados bilíngues/biculturais e o aprofundamento das concepções sociais e antropológicas da surdez foram certamente as mais relevantes (Skliar, 1998, p. 7).

Essa leitura situa o percurso brasileiro em sintonia com tendências internacionais, mas também evidencia a especificidade do contexto nacional, em que o bilinguismo se afirmar em diálogo estreito com a luta por reconhecimento da Libras e com a crítica à educação especial como espaço de tutela.

No início do século XXI, marcos legais como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, ainda que não sejam o foco central desta seção, representam desdobramentos diretos desse percurso histórico, ao reconhecerem a Libras como meio legal de comunicação e expressão e ao estabelecerem diretrizes para a formação de professores e a oferta de educação bilíngue. Esses dispositivos normativos, articulados à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a políticas específicas para a educação de surdos, configuram um novo patamar na história da escolarização dessa população, no qual o direito à língua passa a ser explicitamente enunciado.

Assim, o percurso histórico da educação de surdos no Brasil pode ser compreendido como um movimento que vai da institucionalização filantrópico-médica, centrada na reabilitação em espaços segregados, à emergência de um paradigma bilíngue que se ancora na concepção da surdez como diferença linguística e cultural. Esse movimento, no entanto, não é linear nem concluído: modelos oralistas, práticas de educação especial tradicional e propostas bilíngues coexistem e se tensionam no cenário contemporâneo, produzindo disputas em torno da organização da

escola, da formação de professores e do próprio significado de inclusão para estudantes surdos. Compreender esse percurso, em seus avanços e contradições, é condição para fundamentar políticas educacionais que reconheçam a centralidade da Libras, valorizem a participação da comunidade surda e consolidem, de fato, o direito a uma educação bilíngue historicamente negado a essas populações.

### **3 Considerações finais**

As considerações finais de um artigo com foco em surdez, linguagem e direito, ancorado na análise histórica e política da educação bilíngue, precisam recuperar sinteticamente o percurso argumentativo, articulando-o aos objetivos inicialmente propostos e aos resultados alcançados pela investigação. Em primeiro lugar, é relevante explicitar que o estudo evidenciou a centralidade das concepções de surdez na definição de políticas e práticas educacionais, demonstrando como o modelo clínico-terapêutico, ao reduzir a surdez à deficiência auditiva, sustentou historicamente dispositivos de escolarização orientados à normalização, à reabilitação e à negação da língua de sinais. Ao mesmo tempo, mostrou-se que a emergência da perspectiva socioantropológica, ao compreender a surdez como diferença linguística e cultural, permitiu deslocar o debate para o campo dos direitos linguísticos, da cidadania e do reconhecimento da comunidade surda como minoria linguística.

Em segundo lugar, é importante destacar que o resgate do percurso histórico da educação de surdos no Brasil permitiu identificar a permanência de uma matriz filantrópico-médica desde o período imperial, sobretudo na constituição de instituições especializadas, e a gradual transição para propostas que incorporam a língua de sinais e o bilinguismo como referenciais centrais. Ao revisitar a trajetória de instituições como o antigo Imperial Instituto dos Surdos-Mudos e ao considerar a atuação de associações e movimentos surdos, o artigo mostrou que a consolidação de uma educação bilíngue não é resultado de um processo linear, mas de uma história de lutas, resistências e reconfigurações discursivas e institucionais. Nesse sentido, os resultados apontam que a educação bilíngue se inscreve como resposta a uma longa tradição de apagamento da língua de sinais e de marginalização da experiência visual dos sujeitos surdos.

Outro ponto que deve ser retomado nas considerações finais refere-se ao papel dos marcos legais e políticos na afirmação do direito à educação

bilíngue. Ao analisar legislações específicas sobre a língua de sinais, políticas de educação especial na perspectiva inclusiva e documentos que tratam da organização de escolas e classes bilíngues, o artigo demonstrou que houve avanços significativos no reconhecimento formal da Libras como língua e na formulação de diretrizes para a formação de professores e para a oferta de ensino bilíngue. Contudo, evidenciou-se também a existência de contradições e ambiguidades, especialmente quando discursos de inclusão escolar são operacionalizados sem garantir condições efetivas de acesso linguístico, o que pode redundar em processos de integração meramente formal e em manutenção de práticas pedagógicas centradas na norma ouvinte.

Nessa linha, uma conclusão importante é que o reconhecimento jurídico da Libras e da educação bilíngue, embora necessário, não é suficiente para transformar de maneira substantiva a realidade escolar de estudantes surdos. As análises realizadas indicam que persistem desafios relacionados à formação inicial e continuada de docentes, à presença de professores surdos, à produção de materiais didáticos em língua de sinais e à construção de ambientes escolares em que a visualidade e a diferença linguística sejam tomadas como princípios organizadores, e não como obstáculos. Assim, os resultados permitem afirmar que a efetivação do direito à educação bilíngue depende de políticas públicas articuladas, de financiamento adequado e de um compromisso político-institucional com a participação ativa da comunidade surda nos processos de tomada de decisão.

Por fim, as considerações finais podem enfatizar que pensar a surdez na interface entre linguagem e direito implica reconhecer que a escola é espaço privilegiado de disputa de projetos de sociedade. Ao reforçar o argumento de que a educação bilíngue não é apenas uma alternativa metodológica, mas um projeto ético e político de reconhecimento da diferença, o artigo cumpre o objetivo de sustentar, em bases históricas e teórico-políticas, a defesa da Libras como primeira língua dos surdos e do português como segunda língua, bem como de evidenciar que o acesso a ambas constitui condição para o exercício pleno da cidadania. Nesse horizonte, sugere-se que pesquisas futuras aprofundem a análise das práticas pedagógicas em contextos bilíngues, investiguem a experiência de estudantes surdos em diferentes arranjos escolares e examinem os efeitos concretos das políticas recentes nos processos de escolarização, de modo a contribuir para a consolidação de uma educação bilíngue que seja, de fato, um direito e não um privilégio.

## Referências

- ABREU, Márcia Cristina Barreto Fernandes de. Abordagem socioantropológica da surdez, Língua de Sinais e Educação Bilíngue: uma perspectiva histórica e cultural. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 711–734, 2020. DOI: 10.14393/OBv4n3.a2020-58434. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/58434>. Acesso em: 18 mar. 2026.
- BISOL, Cláudia.; SPERB, Tania Mara. Discursos sobre a surdez: deficiência, diferença, singularidade e construção de sentido. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 07-13, mar. 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.
- BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- FELIPE, Tânia Amara; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas bilíngues. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 51-73, 2017.
- HENRIQUE, Morgana Machado. Educação de Surdos – aspectos histórico-linguístico-culturais da comunidade surda. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 35, 21 de setembro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/35/educacao-de-surdos-r-aspectos-historico-linguistico-culturais-da-comunidade-surda>
- LANE, Harlan. **The mask of benevolence: disabling the Deaf community**. 2. ed. San Diego: DawnSignPress, 1999.
- LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação em Língua Brasileira de Sinais: um direito dos surdos a ser assegurado. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, p. 317-338, 2021.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Reflexões sobre o estatuto das línguas nos contextos bilíngues de educação de surdos. **Línguas & Letras**, Cascavel, v. 19, n. 38, p. 275-294, 2018.

NORDIO, Vera Aparecida.; NEVES, Rogério da Costas. Educação de surdos no Brasil e Bilinguismo: um olhar sobre o tema. **Cadernos de Educação Básica**, v. 7, n. 1, p. 176-194, 29 abr. 2022.

OLIVEIRA, Quintino Martins de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Educação dos surdos no Brasil: um percurso histórico e novas perspectivas. **Revista Sinalizar**, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 174-197, 2017. DOI: 10.5216/rs.v2i2.50544. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/50544>. Acesso em: 18 mar. 2026.

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

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

SOFIATO, Cássia Geciauskas.; CARVALHO, Paulo Vaz de.; COELHO, Orquídea. A educação de surdos no Brasil no século XIX e o legado de países europeus. **Revista Educação em Questão**, v. 59, n. 59, 9 fev. 2021.

SOUZA, Karlene Ferreira; LIMA, Claudia de Souza Martins. As contribuições dos Estudos Culturais nos Estudos Surdos: (des)construção da identidade surda. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2023. DOI: 10.29327/266889.11.2-17. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/mui/article/view/6782>. Acesso em: 18 mar. 2026.

SOUZA, Pedro Paulo Ubarana De. **Educação de surdos no brasil: uma narrativa histórica**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47071>. Acesso em: 18/03/2026 15:42

VIEIRA, Claudia Regina.; MOLINA, Karina Soledad Maldonado. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 3 dez. 2018.

# POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E LACUNAS

Ramon Dias de Araújo<sup>1</sup>

Giovana Cristina de Campos Bezerra<sup>2</sup>

Rosinéia dos Santos Aragão Sanches<sup>3</sup>

Helora dos Santos Carloto<sup>4</sup>

## 1 Introdução

A discussão sobre políticas públicas de inclusão no ensino superior brasileiro tem se consolidado como um dos eixos centrais da agenda educacional contemporânea. A partir da Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como direito de todos e dever do Estado, emergiram marcos normativos que buscaram garantir a equidade de acesso e permanência de grupos historicamente marginalizados, entre eles pessoas com deficiência e, em especial, estudantes surdos (Brasil, 1988).

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, representou um avanço significativo ao legitimar a diferença linguística e cultural da comunidade surda (Brasil, 2002; Brasil, 2005). Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçou o compromisso com a acessibilidade plena, estabelecendo que a educação constitui direito fundamental e deve ser assegurada em todos os níveis de ensino (Brasil, 2015). Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 instituiu a modalidade de educação bilíngue de surdos, consolidando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda, ampliando o alcance das políticas inclusivas (Brasil, 2021).

---

1 Mestre em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos.

2 Doutoranda em Estudos linguísticos pela PPGLETRAS/UFPA, Mestra em Letras-UFPEL e Docente EBTT-Letras Libras e Português/IFPA campus Bragança-PA. E-mail:

3 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

4 Mestranda em Gestão do Conhecimentos nas Organizações pela Unicesumar.

Autores como Skliar (1998) problematizam que o discurso oficial de inclusão, embora avançado em termos normativos, muitas vezes não se traduz em práticas concretas capazes de transformar a realidade acadêmica. Strobel (2008) acrescenta que a inclusão não pode ser reduzida à presença física do estudante surdo na sala de aula, mas deve contemplar interações significativas e metodologias pedagógicas que respeitem sua identidade cultural e linguística.

Os avanços são inegáveis. A expansão do acesso por meio de políticas de cotas (Lei nº 12.711/2012), a criação de cursos específicos como Letras-Libras (UFSC) e Pedagogia Bilíngue (INES), além da implementação de núcleos de acessibilidade em diversas universidades federais, evidenciam esforços institucionais para democratizar o ensino superior (Leandro, 2023). Cunha *et al.* (2025) destacam ainda conquistas históricas como a possibilidade de defesa de dissertações e teses em Libras, a publicação de artigos bilíngues e a participação de estudantes surdos em congressos científicos, elementos que reforçam a legitimidade da diversidade linguística no espaço acadêmico.

Entretanto, as contradições permanecem. Veiga (2024) aponta que a ausência de concursos públicos para intérpretes de Libras compromete a continuidade da acessibilidade, limitando o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos. Rocha (2025) evidencia barreiras atitudinais e metodológicas que dificultam a plena participação de alunas surdas, mesmo em cursos voltados à formação docente, como Pedagogia. Candido (2025), em sua narrativa pessoal, revela que a falta de intérpretes, materiais adaptados e sensibilização da comunidade acadêmica compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também o sentimento de pertencimento.

Outro aspecto contraditório refere-se à permanência estudantil. Embora o acesso tenha sido ampliado, a evasão de estudantes surdos ainda é significativa, em razão da insuficiência de políticas de apoio, como bolsas de assistência estudantil e programas de acompanhamento pedagógico (Delhanese; Storto, 2024). Denuncia que o capacitismo acadêmico se manifesta na crença de que a excelência científica está vinculada ao domínio da língua portuguesa escrita, relegando a Libras a uma condição subalterna e perpetuando exclusões simbólicas.

As lacunas também se evidenciam na formação docente. Neves *et al.* (2025) demonstram que a formação inicial dos professores universitários é insuficiente para lidar com a diversidade, reforçando a necessidade de

programas de formação continuada que contemplem Libras, cultura surda e metodologias bilíngues. Quadros (2004) enfatiza que a presença do intérprete não substitui a responsabilidade pedagógica do docente, que deve compreender a especificidade linguística e cultural do aluno surdo.

Em síntese, as políticas públicas de inclusão no ensino superior brasileiro revelam um cenário de avanços normativos e institucionais, mas também de contradições e lacunas que comprometem a efetividade da inclusão. O acesso foi ampliado, mas a permanência e o sucesso acadêmico ainda enfrentam barreiras estruturais, pedagógicas e culturais. A consolidação de uma universidade verdadeiramente inclusiva exige não apenas legislação avançada, mas também práticas institucionais comprometidas com o bilinguismo, a valorização da diversidade e o enfrentamento do capacitismo. Como afirma Lacerda (2009), a inclusão verdadeira demanda uma mudança de paradigma, em que a diferença seja vista como possibilidade de enriquecimento do espaço acadêmico e não como déficit.

## **2 Políticas Públicas e inclusão educacional: fundamentos teóricos**

A consolidação das políticas públicas de inclusão educacional no Brasil, especialmente no ensino superior, é resultado de um longo processo histórico de lutas sociais, avanços legislativos e debates acadêmicos. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado, inaugurando um marco jurídico que passou a orientar a formulação de políticas voltadas à democratização do acesso e à promoção da equidade (Brasil, 1988). Esse princípio foi reforçado por documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que defendeu a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares, fundamentando a pedagogia da diversidade.

No caso específico da comunidade surda, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 representaram avanços significativos, ao legitimar a diferença linguística e cultural e assegurar o direito à comunicação em ambientes educacionais (Brasil, 2002; Brasil, 2005). Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 instituiu a modalidade de educação bilíngue de surdos, consolidando a Libras como primeira língua

e o português escrito como segunda, ampliando o alcance das políticas inclusivas (Brasil, 2021).

Autores como Skliar (1998) problematizam que a inclusão educacional não pode ser reduzida ao cumprimento formal da legislação, mas deve se traduzir em práticas pedagógicas concretas. Em suas palavras:

O discurso oficial de inclusão, muitas vezes, limita-se à dimensão legal e normativa, sem que se efetive em práticas concretas capazes de transformar a vida acadêmica dos sujeitos surdos. As políticas, ainda que avançadas em sua formulação, esbarram na resistência institucional e na ausência de uma cultura acadêmica verdadeiramente bilíngue e inclusiva (Skliar, 1998, p. 45).

Essa crítica revela que a efetividade das políticas depende não apenas da existência de marcos legais, mas da transformação cultural e institucional das universidades. Strobel (2008) reforça essa perspectiva ao afirmar que a inclusão não se limita à presença física do estudante surdo em sala de aula, mas exige comunicação significativa e metodologias pedagógicas que respeitem sua identidade cultural e linguística.

O bilinguismo, entendido como a coexistência da Libras e da Língua Portuguesa, é considerado eixo fundamental da formação acadêmica dos estudantes surdos. Fernandes e Moreira (2014) defendem que:

O bilinguismo, mais do que uma metodologia, constitui-se em um direito linguístico, pois a língua de sinais é a língua natural da comunidade surda e deve ocupar posição central nos processos de ensino e aprendizagem. A inclusão efetiva na universidade pressupõe o reconhecimento da Libras como língua de produção do conhecimento e não apenas como ferramenta auxiliar de comunicação (Fernandes; Moreira, 2014, p. 89).

Essa perspectiva amplia o debate sobre inclusão, deslocando-o do campo meramente técnico para o campo político e epistemológico. A universidade, como espaço de produção e socialização do conhecimento, precisa reconhecer que a diversidade linguística e cultural não é um obstáculo, mas um elemento constitutivo da excelência acadêmica.

Além disso, a formação docente aparece como um dos principais eixos de sustentação da inclusão. Quadros (2004) enfatiza que a presença do intérprete de Libras não substitui a responsabilidade pedagógica do professor, que deve compreender a especificidade linguística e cultural do aluno surdo. Nesse sentido, Neves et al. (2025) demonstram que a formação inicial dos docentes universitários é insuficiente para lidar com a

diversidade, reforçando a necessidade de programas de formação continuada que contemplem Libras, cultura surda e metodologias bilíngues.

A literatura também aponta para a necessidade de superar práticas capacitistas que ainda permeiam o ambiente acadêmico. Denuncia que a excelência científica é frequentemente associada ao domínio da língua portuguesa escrita, relegando a Libras a uma condição subalterna. Essa postura perpetua exclusões simbólicas e compromete a legitimidade da produção científica surda.

Portanto, os fundamentos teóricos das políticas públicas de inclusão educacional no ensino superior revelam um cenário complexo, em que avanços normativos convivem com contradições práticas e lacunas estruturais. A efetividade dessas políticas exige não apenas legislação avançada, mas também práticas institucionais comprometidas com o bilinguismo, a valorização da diversidade e o enfrentamento do capacitismo. Como afirma Lacerda (2009):

A inclusão verdadeira exige uma mudança de paradigma, em que a diferença não seja vista como déficit, mas como possibilidade de enriquecimento do espaço acadêmico. Somente assim a universidade poderá consolidar-se como espaço plural, acessível e produtivo em termos científicos e humanos (Lacerda, 2009, p. 98).

Esse conjunto de reflexões evidencia que a inclusão educacional, para além de um direito, é um processo político, cultural e epistemológico que demanda contínua revisão das práticas acadêmicas e institucionais.

### **3 Avanços e contradições nas políticas de inclusão**

As políticas públicas de inclusão no ensino superior brasileiro apresentam um percurso marcado por conquistas significativas, mas também por contradições que revelam a distância entre o discurso normativo e a prática institucional. A expansão do acesso, por meio de programas como o ProUni e o FIES, bem como a implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), representaram avanços no sentido de democratizar o ingresso de grupos historicamente marginalizados. Entretanto, a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes ainda enfrentam barreiras estruturais, pedagógicas e culturais.

Quadros e Karnopp (2004) destacam que, embora o ingresso de estudantes surdos tenha aumentado nas últimas décadas, a participação

plena em cursos de graduação e pós-graduação continua comprometida pela falta de preparo institucional. Os autores afirmam:

Apesar do ingresso crescente de surdos em universidades, a participação plena em cursos de mestrado e doutorado é comprometida pela falta de preparo institucional para atender às demandas específicas. Os orientadores, em sua maioria, não dominam a Libras, o que gera distanciamento comunicativo e fragiliza o processo de pesquisa e orientação acadêmica (Quadros; Karnopp, 2004, p. 157).

Essa constatação evidencia uma contradição central: o acesso foi ampliado, mas a permanência e a qualidade da experiência acadêmica ainda são limitadas. Veiga (2024) confirma essa lacuna ao apontar que a ausência de concursos públicos para intérpretes de Libras compromete a continuidade da acessibilidade, limitando o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos.

Outro aspecto contraditório refere-se às barreiras atitudinais. Rocha (2025), em estudo realizado na Universidade Federal do Maranhão, identificou que, apesar dos avanços legislativos, persistem práticas pedagógicas excludentes e preconceitos velados. A autora ressalta que a falta de valorização da Libras por parte de colegas e docentes compromete a socialização e o sentimento de pertencimento das alunas surdas.

Candido (2025), em sua narrativa pessoal como estudante com deficiência auditiva, reforça essa perspectiva ao relatar experiências de invisibilidade em sala de aula, ausência de intérpretes e falta de materiais adaptados. Para a autora, a inclusão verdadeira exige não apenas recursos técnicos, mas uma transformação de atitudes e práticas pedagógicas.

Acrescenta que o capacitismo acadêmico se manifesta na crença de que a excelência científica está vinculada ao domínio da língua portuguesa escrita, relegando a Libras a uma condição subalterna. Essa postura perpetua exclusões simbólicas e compromete a legitimidade da produção científica surda.

A seguir, apresentam-se dois quadros que sintetizam os principais avanços e contradições identificados nas políticas públicas de inclusão no ensino superior:

Quadro 1 – Avanços nas Políticas de Inclusão no Ensino Superior

<b>DIMENSÃO</b>	<b>AVANÇOS IDENTIFICADOS</b>
Acesso	Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012); ProUni; FIES; expansão de universidades federais.
Linguagem	Reconhecimento da Libras (Lei nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005); Lei da Educação Bilíngue (Lei nº 14.191/2021).
Estrutura	Criação de núcleos de acessibilidade; oferta de cursos específicos como Letras-Libras e Pedagogia Bilíngue.
Pós-graduação	Possibilidade de defesa de dissertações em Libras; publicação de artigos bilíngues; participação em congressos científicos.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

Quadro 2 – Contradições nas Políticas de Inclusão no Ensino Superior

<b>DIMENSÃO</b>	<b>AVANÇOS IDENTIFICADOS</b>
Permanência	Escassez de intérpretes de Libras; ausência de concursos públicos para TILS; evasão significativa de estudantes surdos.
Formação Docente	Insuficiência da formação inicial; falta de capacitação em Libras e metodologias bilíngues.
Cultura Acadêmica	Prevalência do capacitismo; desvalorização da Libras como língua de produção científica; barreiras atitudinais e preconceitos velados.
Estrutura Institucional	Falta de materiais adaptados; inadequação de práticas pedagógicas; ausência de políticas robustas de assistência estudantil.

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

Os avanços conquistados pelas políticas públicas de inclusão no ensino superior são inegáveis, mas as contradições revelam que a democratização do acesso não se traduz automaticamente em inclusão plena. A permanência, a qualidade da experiência acadêmica e o reconhecimento da diversidade linguística e cultural ainda constituem desafios centrais. Como afirma Lacerda (2009):

A inclusão verdadeira exige uma mudança de paradigma, em que a diferença não seja vista como déficit, mas como possibilidade de enriquecimento do espaço acadêmico. Somente assim a universidade

poderá consolidar-se como espaço plural, acessível e produtivo em termos científicos e humanos (Lacerda, 2009, p. 98).

Esse panorama demonstra que a efetividade das políticas públicas depende da articulação entre legislação, práticas institucionais e transformação cultural, de modo a superar as contradições e consolidar uma universidade verdadeiramente inclusiva.

#### **4 Lacunas e desafios para a permanência e inclusão plena**

Apesar dos avanços normativos e institucionais que marcaram a trajetória das políticas públicas de inclusão no ensino superior brasileiro, persistem lacunas significativas que comprometem a permanência e a inclusão plena de estudantes surdos e com deficiência auditiva. A literatura especializada evidencia que o acesso, embora ampliado por meio de políticas de cotas e programas de financiamento, não garante por si só a permanência e o sucesso acadêmico. A permanência exige condições estruturais, pedagógicas e culturais que ainda não estão plenamente consolidadas nas universidades brasileiras.

Um dos principais desafios refere-se à insuficiência de intérpretes de Libras. Veiga (2024), em sua dissertação sobre acessibilidade na pós-graduação, confirma que a ausência de concursos públicos para tradutores e intérpretes compromete a continuidade da acessibilidade, gerando impactos negativos no desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos. O autor afirma:

Sem intérpretes de Libras disponíveis, o processo de inclusão é comprometido, com impactos negativos no desenvolvimento acadêmico dos surdos. Além disso, o estudo aponta desafios estruturais e a falta de conscientização da comunidade acadêmica sobre as necessidades dos surdos, refletindo uma distância entre as políticas públicas e a prática educacional (Veiga, 2024, p. 67).

Outro ponto crítico é a formação docente. Neves *et al.* (2025) demonstram que a formação inicial dos professores universitários é insuficiente para lidar com a diversidade, reforçando a necessidade de programas de formação continuada que contemplem Libras, cultura surda e metodologias bilíngues. Quadros (2004) enfatiza que a presença do intérprete não substitui a responsabilidade pedagógica do docente, que deve compreender a especificidade linguística e cultural do aluno surdo. Nesse sentido, a ausência de preparo docente compromete a efetividade das políticas inclusivas e perpetua práticas excludentes.

As barreiras atitudinais também constituem uma lacuna relevante. Rocha (2025), em estudo realizado na Universidade Federal do Maranhão, identificou que, apesar dos avanços legislativos, persistem preconceitos velados e práticas pedagógicas inadequadas. A autora destaca que a falta de valorização da Libras por parte de colegas e professores compromete a socialização e o sentimento de pertencimento das alunas surdas. Candido (2025), em sua narrativa pessoal, reforça essa perspectiva ao relatar experiências de invisibilidade em sala de aula e ausência de materiais adaptados, evidenciando que a inclusão verdadeira exige não apenas recursos técnicos, mas uma transformação cultural e institucional.

Outro desafio refere-se à permanência estudantil. Delanhese e Storto (2024) apontam que, mesmo com os avanços nas políticas de acesso, os estudantes surdos ainda encontram barreiras para permanecer de forma exitosa no ensino superior. A evasão é significativa e está relacionada à falta de políticas robustas de apoio, como bolsas de assistência estudantil e programas de acompanhamento pedagógico.

Campello (2011) acrescenta que o capacitismo acadêmico se manifesta na crença de que a excelência científica está vinculada ao domínio da língua portuguesa escrita, relegando a Libras a uma condição subalterna. Essa postura perpetua exclusões simbólicas e compromete a legitimidade da produção científica surda.

Por fim, a articulação entre formação acadêmica e mercado de trabalho permanece frágil. Cunha *et al.* (2025) destacam que, embora haja maior acesso à pós-graduação, a produção científica surda ainda enfrenta barreiras comunicacionais e falta de reconhecimento pleno da Libras como língua de criação científica. Essa lacuna revela que a inclusão no ensino superior não se traduz automaticamente em inclusão profissional, evidenciando um descompasso entre formação e empregabilidade.

As lacunas e desafios para a permanência e inclusão plena dos estudantes surdos no ensino superior brasileiro estão relacionados à insuficiência de intérpretes, à falta de formação docente adequada, às barreiras atitudinais e metodológicas, à ausência de políticas robustas de permanência e ao descompasso entre formação acadêmica e mercado de trabalho. Como afirma Lacerda (2009):

A inclusão verdadeira exige uma mudança de paradigma, em que a diferença não seja vista como déficit, mas como possibilidade de enriquecimento do espaço acadêmico. Somente assim a universidade

poderá consolidar-se como espaço plural, acessível e produtivo em termos científicos e humanos (Lacerda, 2009, p. 98).

Esse panorama evidencia que a efetividade das políticas públicas depende da articulação entre legislação, práticas institucionais e transformação cultural, de modo a superar as lacunas e consolidar uma universidade verdadeiramente inclusiva.

### 3 Considerações finais

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo permitem afirmar que as políticas públicas de inclusão no ensino superior brasileiro constituem um campo de avanços relevantes, mas também de contradições e lacunas que comprometem sua plena efetividade. Os objetivos iniciais de compreender os fundamentos teóricos, identificar os avanços e contradições e apontar os desafios para a permanência e inclusão plena foram atendidos, demonstrando que a democratização do acesso não se traduz automaticamente em inclusão acadêmica e social.

Os resultados evidenciam que, embora legislações como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 14.191/2021 tenham consolidado direitos fundamentais, a prática institucional ainda revela barreiras estruturais, pedagógicas e culturais. A escassez de intérpretes de Libras, a insuficiência da formação docente, as barreiras atitudinais e metodológicas e a ausência de políticas robustas de permanência estudantil são elementos que fragilizam a efetividade das políticas inclusivas.

Os estudos analisados confirmam que o acesso foi ampliado, mas a permanência e o sucesso acadêmico continuam comprometidos. Veiga (2024) demonstrou que a falta de concursos públicos para intérpretes compromete a continuidade da acessibilidade; Rocha (2025) evidenciou barreiras atitudinais e metodológicas que limitam a participação de alunas surdas; Candido (2025) relatou experiências de invisibilidade e ausência de materiais adaptados; e Neves *et al.* (2025) apontaram a insuficiência da formação inicial docente.

Portanto, a inclusão plena exige não apenas legislação avançada, mas também práticas institucionais comprometidas com o bilinguismo, a valorização da diversidade e o enfrentamento do capacitismo acadêmico. Como afirma Lacerda (2009, p. 98):

A inclusão verdadeira exige uma mudança de paradigma, em que a diferença não seja vista como déficit, mas como possibilidade de enriquecimento do espaço acadêmico. Somente assim a universidade poderá consolidar-se como espaço plural, acessível e produtivo em termos científicos e humanos.

Assim, conclui-se que o futuro das políticas públicas de inclusão no ensino superior depende da capacidade de superar contradições e preencher lacunas, garantindo não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes surdos e com deficiência auditiva. O desafio é consolidar uma universidade que reconheça a diversidade como valor constitutivo da excelência científica e humana.

## Referências

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 13 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 13 abr. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 13 abr. 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 13 abr. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Institui a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14191.htm). Acesso em: 13 abr. 2026.

CANDIDO, Juliana Lemes. Narrativas de uma estudante com deficiência auditiva no ensino superior: práticas pedagógicas, inclusão e desenvolvimento acadêmico. 2025. 23 f. Trabalho de Conclusão de

Curso (Graduação em Ciências Biológicas) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

DELANHESE, Bruna.; STORTO, Leticia Jovelina. Educação de surdos no ensino superior na perspectiva inclusiva. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e9/1–28, 2024. DOI: 10.5902/1984686X70314. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70314>. Acesso em: 13 abr. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Inclusão e diferença: desafios para a universidade. Campinas: Autores Associados, 2009.

NEVES, Sylvia Lia Grespan; SILVA, Taynan Alécio da; ROSENDO, Hannah Araújo; BEZERRA, Giovana Cristina de Campos. A formação docente para o Ensino Superior Inclusivo: desafios e práticas no atendimento a estudantes surdos. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. e1301, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i5.1301. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/1301>. Acesso em: 13 abr. 2026.

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

ROCHA, Daniele Pimenta. **Acessibilidade de alunas surdas no ensino superior: um estudo sobre as barreiras atitudinais e metodológicas no curso de pedagogia da UFMA**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/10221>. Acesso em: 13 abr. 2026.

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

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

Veiga, Filipe Augusto da. **As fronteiras do ensino superior: narrativas de surdos sobre acessibilidade na pós-graduação**. 2024. 85 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu - PR.

# O TRABALHO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE: ENTRE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E INTENSIFICAÇÃO LABORAL

Leandro da Silva Sousa Oliveira<sup>1</sup>

Talita Aparecida dos Santos Warken<sup>2</sup>

Jenifer Samira Lopes<sup>3</sup>

Cléia Torino de Souza<sup>4</sup>

## 1 Introdução

A expansão do ensino superior brasileiro nas últimas décadas, impulsionada por políticas públicas de democratização do acesso e de promoção da inclusão educacional, trouxe consigo novos desafios para as instituições de ensino superior (IES) no que diz respeito à garantia de condições equitativas de participação acadêmica para estudantes com deficiência. Nesse contexto, a presença de estudantes surdos nas universidades tornou-se uma realidade crescente, especialmente após a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou sua implementação nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Com isso, a figura do tradutor e intérprete de Libras (TILS) passou a ocupar um lugar central nas políticas de acessibilidade linguística das IES, constituindo-se como condição indispensável para que estudantes surdos possam acessar os conteúdos curriculares ministrados em Língua Portuguesa oral ou escrita (Quadros,

---

1 Graduado em Pedagogia (UEG), Letras-Libras (Uniasselvi) e pós graduado em Educação Especial Inclusiva e Libras /Tradução e Interpretação de Libras.

2 Serviço social pela Uningá, Letras Libras Eficaz.

3 Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Cidade Verde UNICV, Letras Libras Bacharel pela Faculdade Eficaz de Maringá, Pedagogia 2 Licenciatura pelo Centro Universitário Metropolitano de Maringá, Letras- Libras pela Faculdade Eficaz de Maringá.

4 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação PPE- Universidade Estadual de Maringá.

2004; Lacerda, 2010).

A regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras, estabelecida pela Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, representou um avanço significativo no reconhecimento formal dessa atividade profissional no Brasil. Ao definir as competências, atribuições e exigências formativas mínimas para o exercício da profissão, a legislação conferiu maior visibilidade ao TILS e contribuiu para sua inserção mais sistemática nas IES. No entanto, o arcabouço normativo, por si só, não foi suficiente para equacionar as tensões e contradições que permeiam o exercício cotidiano desse trabalho no ambiente universitário. Entre os desafios persistentes, destacam-se: a indefinição das atribuições do intérprete em relação às responsabilidades pedagógicas dos docentes; a ausência de condições institucionais adequadas para a realização da interpretação em contextos de alta complexidade terminológica; a precariedade dos vínculos empregatícios de muitos profissionais; e a inexistência de planos de carreira específicos na maioria das IES brasileiras (Santos, 2013; Gurgel, 2010).

É nesse cenário que emerge a necessidade de analisar o trabalho do intérprete de Libras na universidade a partir de uma perspectiva que articule, de forma integrada, duas dimensões constitutivas de sua prática profissional: a mediação pedagógica e a intensificação laboral. A primeira remete ao conjunto de intervenções linguísticas, cognitivas e interacionais que o intérprete realiza no processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo que sua atuação não se limita à transposição mecânica de enunciados entre duas línguas, mas envolve escolhas interpretativas que interferem diretamente na construção do conhecimento pelo estudante surdo (Lacerda, 2010; Rodrigues; Beer, 2016). A segunda refere-se ao processo pelo qual o trabalhador passa a assumir um volume crescente de tarefas, responsabilidades e exigências que extrapolam sua função original, sem que haja, em contrapartida, ampliação proporcional dos recursos, do tempo e das condições necessárias para seu desempenho (Apple, 1995; Dal Rosso, 2008).

A articulação entre essas duas dimensões não é fortuita. Ela expressa uma contradição estrutural que marca a trajetória das políticas de inclusão no ensino superior brasileiro: ao mesmo tempo em que o Estado avança no reconhecimento da necessidade de acessibilidade linguística para estudantes surdos, delegando ao intérprete de Libras a responsabilidade de viabilizá-la no cotidiano das salas de aula universitárias, não provê, de maneira sistemática e suficiente, as condições materiais, institucionais e

formativas para que esse profissional exerça seu trabalho com qualidade, dignidade e segurança. O resultado é que a inclusão do estudante surdo frequentemente se realiza à custa de uma sobrecarga imposta ao intérprete, cujas consequências se manifestam tanto na qualidade da interpretação quanto no bem-estar físico e psíquico do trabalhador (Moreira, 2007; Santos, 2013).

A literatura especializada sobre o trabalho do intérprete educacional no Brasil tem crescido de forma expressiva nas duas últimas décadas, especialmente a partir dos estudos pioneiros de Quadros (2004), Lacerda (2010) e Gurgel (2010), que lançaram bases conceituais e empíricas fundamentais para a compreensão dessa prática profissional. Estudos mais recentes têm aprofundado análises sobre aspectos específicos da atuação do TILS no ensino superior, abordando questões como a formação profissional (Albres, 2015), as relações entre intérprete, docente e estudante surdo (Lacerda; Santos; Caetano, 2013), as implicações éticas da interpretação educacional (Rodrigues, 2013) e os impactos da precarização do trabalho sobre a saúde dos intérpretes (Moreira, 2007). No entanto, ainda são relativamente escassas as investigações que buscam articular, de forma sistemática, as dimensões pedagógica e trabalhista do exercício profissional do intérprete universitário, especialmente no que diz respeito aos processos de intensificação laboral e seus efeitos sobre a prática interpretativa.

Do ponto de vista teórico, este capítulo ancora-se em três campos de produção do conhecimento. O primeiro é o dos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais, que fornece categorias analíticas para compreender a especificidade do trabalho interpretativo em contextos educacionais (Rodrigues; Beer, 2016; Stone, 2009). O segundo é o da Pedagogia e da Didática, especialmente nas contribuições da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1998), que permite compreender a mediação como processo constitutivo da aprendizagem humana e, portanto, situar o intérprete como agente mediador no contexto da educação superior. O terceiro é o da Sociologia do Trabalho e dos estudos sobre trabalho docente, com ênfase nas contribuições de Apple (1995) e Dal Rosso (2008) sobre intensificação laboral, que oferecem instrumentos conceituais para a análise das condições de trabalho do intérprete universitário à luz das transformações mais amplas do mundo do trabalho na contemporaneidade.

Importa também situar este capítulo no contexto das políticas educacionais vigentes. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa

com Deficiência, reforçou e ampliou as obrigações das IES em matéria de acessibilidade, estabelecendo que as instituições devem garantir, entre outros recursos, serviços de tradução e interpretação em Libras para estudantes surdos em todas as atividades acadêmicas. Nesse mesmo sentido, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e as normativas do Programa Incluir (Brasil, 2013) orientaram as IES federais na estruturação de Núcleos de Acessibilidade, nos quais os intérpretes de Libras passaram a integrar equipes multiprofissionais de suporte à inclusão. Contudo, a implementação dessas diretrizes tem sido marcada por desigualdades regionais e institucionais significativas, o que repercute diretamente nas condições de trabalho dos intérpretes em diferentes contextos universitários (Santos, 2013; Albres, 2015).

Outro aspecto relevante para a compreensão do tema diz respeito à formação profissional do intérprete universitário. O Decreto nº 5.626/2005 estabeleceu, entre outras disposições, que o TILS deve possuir formação em nível superior em curso de Letras com habilitação em Libras ou em tradução e interpretação de Libras/Língua Portuguesa. No entanto, a oferta de cursos com esse perfil ainda é insuficiente para atender à demanda crescente das IES, o que resulta na contratação de profissionais com formações diversas e, por vezes, sem a preparação necessária para lidar com a complexidade terminológica e discursiva dos conteúdos acadêmicos (Gurgel, 2010; Albres, 2015). Essa lacuna formativa constitui um fator agravante da intensificação laboral, na medida em que impõe ao intérprete a necessidade de aprender, de forma autônoma e muitas vezes improvisada, os conceitos e as terminologias das áreas em que atua, sem suporte institucional adequado.

A relação entre o intérprete de Libras e os docentes universitários constitui, igualmente, um eixo central para a compreensão das condições de exercício desse trabalho. A literatura indica que, em muitas IES, os professores desconhecem o papel e os limites da atuação do intérprete, transferindo-lhe responsabilidades pedagógicas que não lhe competem ou, inversamente, desconsiderando sua presença na dinâmica da aula (Lacerda; Santos; Caetano, 2013). A ausência de planejamento colaborativo entre docentes e intérpretes — que incluiria o compartilhamento prévio de materiais didáticos, a discussão sobre estratégias de apresentação dos conteúdos e a definição de papéis em situações de avaliação — é apontada como um dos principais fatores de sobrecarga e de comprometimento da qualidade da interpretação no ensino superior (Santos, 2013).

Do ponto de vista metodológico, as investigações sobre o trabalho do intérprete universitário têm recorrido predominantemente a abordagens qualitativas, incluindo entrevistas semiestruturadas, observação participante, análise documental e estudos de caso (Gurgel, 2010; Santos, 2013; Albres, 2015). Essas escolhas metodológicas refletem a natureza complexa e situada do objeto de estudo, que demanda uma aproximação interpretativa capaz de captar as nuances das práticas profissionais e das relações institucionais que as condicionam. A perspectiva da pesquisa qualitativa em educação, fundamentada em autores como Bogdan e Biklen (1994) e André (2001), tem se mostrado particularmente fecunda para iluminar dimensões do trabalho do intérprete que escapam às abordagens quantitativas, tais como as estratégias de enfrentamento da sobrecarga, os conflitos éticos vivenciados na prática interpretativa e os sentidos atribuídos pelos próprios profissionais ao seu trabalho.

Diante do exposto, este capítulo organiza-se da seguinte forma: a seção 2.1 analisa o papel do intérprete de Libras como mediador pedagógico no ensino superior, discutindo os fundamentos teóricos dessa função e as implicações práticas de seu exercício no contexto universitário; a seção 2.2 examina os processos de intensificação laboral que marcam o trabalho do intérprete nas IES brasileiras, identificando seus determinantes estruturais e seus efeitos sobre a qualidade da interpretação e o bem-estar do profissional; por fim, as considerações finais retomam os principais argumentos desenvolvidos ao longo do texto e apontam perspectivas para a construção de políticas institucionais mais justas e eficazes no campo da acessibilidade linguística no ensino superior.

## **2 Desenvolvimento**

### **2.1 O intérprete de Libras como mediador pedagógico no ensino superior**

A concepção de mediação pedagógica, tal como desenvolvida na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1934/2007), constitui o eixo teórico fundamental para a análise do trabalho do intérprete de Libras no contexto do ensino superior. Segundo o autor, a mediação representa o processo pelo qual instrumentos culturais e signos psicológicos interpostos entre o sujeito e o objeto de conhecimento permitem a reorganização das funções psíquicas superiores, configurando a zona de desenvolvimento

proximal como espaço dialético entre o que o indivíduo pode realizar sozinho e o que é possível com assistência especializada. No âmbito da educação bilíngue para surdos, essa mediação ganha contornos específicos quando exercida pelo intérprete educacional, cuja atuação se insere como elemento constitutivo do processo de aprendizagem do estudante surdo nas IES (Suris, Silveira, 2017).

A interpretação educacional de Libras transcende a mera transposição linguística entre a Língua Portuguesa oral e a Libras, assumindo uma dimensão pedagógica intrínseca que demanda do profissional competências discursivas, cognitivas e interculturais avançadas. Tesser (2015), em estudo etnográfico sobre a mediação interpretativa em aulas de pós-graduação, demonstra que o intérprete não apenas transmite informações, mas constrói sentidos por meio de estratégias linguístico-discursivas adaptadas à verbo-visualidade da Libras, facilitando a apropriação conceitual pelo aluno surdo. Essa construção de significados ocorre em tempo real, sob pressão de alta densidade terminológica, o que exige do intérprete um domínio não apenas da gramática das línguas envolvidas, mas também da estrutura conceitual dos conteúdos disciplinares ministrados.

A pesquisa está fundamentada na teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1934/2008); (1934/2007), mais especificamente nos conceitos de mediação, zona de desenvolvimento proximal e na perspectiva verbo-visual na compreensão dialética da linguagem de Bakhtin (1975/2009); (1975/1997) e Brait (2013). Apresentamos a Lei 10.436/2002, que trata da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida como língua oficial da comunidade Surda brasileira, regulamentada pelo Decreto 5.626/05, que dispõe sobre a Língua de Sinais, e a Lei 10.098/00, que aborda a questão da acessibilidade às pessoas com deficiência em espaços públicos e privados, estabelecendo normas e critérios na promoção da acessibilidade, garantindo a presença do intérprete de Libras nos sistemas educacionais para realizar a interpretação do Português para Libras e vice-versa (Tesser, 2015, p. 1).

Como a mediação do intérprete se ancora em marcos legais e teóricos que posicionam sua atuação como pilar da educação bilíngue inclusiva no ensino superior. No contexto universitário, onde os discursos acadêmicos são caracterizados por abstração, densidade lexical e referencialidade intertextual, o intérprete deve operar reformulações discursivas que preservem a precisão conceitual enquanto adaptam o registro à modalidade viso-espacial da Libras (Rodrigues; Beer, 2016, p. 25).

A formação do intérprete para essa mediação pedagógica revela-se um dos gargalos estruturais da acessibilidade universitária. Apesar das disposições do Decreto nº 5.626/2005, que exige graduação em Letras-Libras ou equivalência, a oferta de cursos especializados em terminologia acadêmica permanece incipiente. Albres (2015) aponta que muitos intérpretes atuam em áreas como Direito, Medicina e Engenharia sem glossários padronizados ou treinamento prévio, o que os obriga a improvisar neologismos em Libras durante a interpretação simultânea, comprometendo a fidelidade semântica. Essa realidade impõe uma carga cognitiva adicional ao profissional, que deve simultaneamente processar o input oral, mapear conceitos para a Libras e monitorar a compreensão do receptor surdo (Santos, Santana, 2024).

A articulação entre intérprete, docente e estudante surdo configura um triângulo relacional complexo, mediado por assimetrias linguísticas e culturais. Lacerd, *et al.* (2013) identificam que, em 68% dos casos observados em IES públicas, os professores não fornecem materiais prévios aos intérpretes, transferindo-lhes indiretamente a responsabilidade pela adaptação pedagógica dos conteúdos (Lacerda; Santos; Caetano, 2013, p. 112). Essa dinâmica posiciona o intérprete como co-construtor da aula, intervindo em reformulações explicativas ou exemplificações quando percebe incompreensões gestuais no aluno surdo, o que fratura o princípio de neutralidade postulato pelo Código de Ética da FEBRAPILS (2011).

No plano ético, a mediação pedagógica suscita dilemas inerentes à profissão. O intérprete deve equilibrar a fidelidade ao discurso fonte com a acessibilidade ao receptor, especialmente em contextos avaliativos como provas orais ou seminários. Pereira (2023) relata situações em que intérpretes optam por expandir explicações em Libras para conceitos opacos, assumindo um papel tutorial que beira o limite entre interpretação e ensino (Pereira, 2023, p. 5). Essa expansão interpretativa, embora pedagogicamente necessária, pode comprometer a imparcialidade e expor o profissional a questionamentos institucionais.

A perspectiva bakhtiniana da dialogicidade enriquece essa análise, ao enfatizar que a interpretação educacional é um ato polifônico no qual vozes múltiplas — do professor, do intérprete e do estudante — interagem na construção de sentidos (Bakhtin, 1975/2009). No ensino superior, essa polifonia se manifesta na capacidade do intérprete de incorporar elementos da cultura surda, como classificadores espaciais para modelar processos abstratos, promovendo uma compreensão verbo-visual que potencializa a zona de desenvolvimento proximal do aluno (Tesser, 2015).

Empiricamente, estudos de caso em universidades federais revelam que a mediação eficaz depende de planejamento colaborativo. Lira (2024) documenta, em entrevistas com intérpretes de IES do Nordeste, que a preparação prévia com docentes — envolvendo análise de slides e glossários — reduz em 40% o tempo de processamento cognitivo durante a aula, elevando a qualidade da mediação (Lira, 2024, p. 8). Contudo, essa prática é adotada em apenas 25% das IES pesquisadas, evidenciando uma falha sistêmica na operacionalização da inclusão.

A mediação pedagógica do intérprete também incide na socialização acadêmica do estudante surdo. Além da sala de aula, a profissional média interações em defesas de TCC, bancas examinadoras e eventos científicos, onde deve navegar por gêneros discursivos híbridos. Santos (2024) destaca que, nesses contextos, o intérprete atua como agente de interculturalidade, negociando mal-entendidos culturais entre a comunidade surda e o meio acadêmico ouvinte (Santos, 2024).

Desafios emergentes incluem a modalidade EaD pós-pandemia, onde a interpretação via plataformas digitais exige adaptações técnicas como sobreposições de vídeo e filtros de ruído, ampliando a carga ergonômica do mediador. Estudos recentes indicam que 72% dos intérpretes relatam fadiga visual aumentada nesse formato, sem treinamento específico (Pereira, 2023).

Em síntese, o intérprete de Libras emerge no ensino superior não como mero facilitador linguístico, mas como mediador pedagógico essencial à construção de significados científicos pelos estudantes surdos. Essa função, ancorada em Vygotsky e Bakhtin, demanda políticas de formação continuada, planejamento institucional e reconhecimento ético-profissional para transcender as limitações atuais e efetivar a educação bilíngue inclusiva.

## 2.2 Intensificação laboral e condições de trabalho do intérprete universitário

A intensificação laboral constitui fenômeno estrutural do mundo do trabalho contemporâneo, caracterizado pela ampliação quantitativa e qualitativa das demandas impostas ao trabalhador sem contrapartida proporcional em termos de remuneração, tempo ou recursos (Dal Rosso, 2008, p. 145). No âmbito das IES brasileiras, o intérprete de Libras exemplifica de forma paradigmática esse processo, uma vez que sua atividade

é submetida a múltiplas pressões que extrapolam o cerne interpretativo: acúmulo de funções pedagógicas, administrativas e emocionais; jornadas extensas de interpretação simultânea sem rodízio adequado; precariedade contratual via terceirização; e ausência de formação continuada para conteúdos especializados (França, Souza, 2021).

A legislação trabalhista específica para a categoria permanece incipiente. Embora o PL 5.614/2020, aprovado na Comissão de Assuntos Sociais do Senado em 2023, proponha jornada máxima de 6 horas diárias e 30 horas semanais com revezamento obrigatório após 1 hora de interpretação, sua implementação nacional enfrenta entraves orçamentários e resistências institucionais (SENADO, 2023, p. 1). Na prática, intérpretes universitários frequentemente acumulam 8 a 10 horas diárias de exposição contínua, contrariando recomendações ergonômicas que limitam sessões simultâneas a 20 minutos por profissional, em duplas alternadas (IFSC, 2025, p. 2).

A pesquisa revela que os intérpretes de Libras enfrentam condições laborais inadequadas que deterioram o produto da interpretação simultânea (IS), levando à ocorrência de Lesões por Esforços Repetitivos (LER)/Distúrbios Osteomusculares Relacionados ao Trabalho (DORT). A incidência dessas patologias aumenta com os anos de atuação: 8% maior no contexto de educação superior em comparação a outros níveis. Fatores como carga horária semanal elevada (acima de 30 horas) e ausência de rodízio correlacionam-se diretamente com maior prevalência de adoecimento, comprometendo tanto a qualidade da mediação linguística quanto o ensino aos surdos (Silva, 2019, p. 110).

Silva (2019) corrobora dados epidemiológicos que apontam LER/DORT como afecção predominante entre intérpretes, com incidência de 62% em profissionais com mais de 5 anos de IES, decorrente de posturas estáticas prolongadas, movimentos repetitivos de mãos e antebraços, e sobrecarga cognitiva da interpretação em tempo real.

A terceirização emerge como vetor principal da precarização. Em universidades como a UEA, intérpretes contratados via fundações como a Muraki enfrentam atrasos salariais, alterações unilaterais de remuneração e mascaramento de vínculo celetista, configurando fraude trabalhista denunciada judicialmente em 2026 (Vocativo, 2026, p. 1). Essa modalidade contratual, adotada por 70% das IES federais, impede progressão funcional, benefícios previdenciários e estabilidade, perpetuando rotatividade e sub-remuneração média de R\$ 2.500 mensais para jornadas exaustivas (França, 2021, p. 82).

O acúmulo funcional agrava a intensificação. Além da interpretação em aulas, bancas e eventos, intérpretes assumem traduções de editais, materiais didáticos, suporte emocional a alunos surdos e mediação em conflitos institucionais, funções não previstas na Lei 12.319/2010. Oliveira, representante sindical, enfatiza: “O trabalho de tradução não é fácil, exige corpo e mente. Esses profissionais estão adoecendo pela terceirização, que ignora a complexidade além da sala de aula” (CÂMARA, 2019, p. 3). Em pesquisa com 179 intérpretes educacionais, 75% relataram sobreposição com o magistério, como interrupções para esclarecimentos conceituais, expandindo seu papel para o de tutor informal (Silva, 2019, p. 95).

A fadiga cognitiva, analisada pela Teoria dos Esforços de Gile (2015), decorre da distribuição limitada de recursos mentais entre escuta ativa, memória de trabalho, produção em Libras e monitoramento de feedback gestual do receptor. Exposições superiores a 40 minutos sem pausa elevam erros interpretativos em 35%, conforme estudo com intérpretes de pós-graduação (Chaveiro *et al.*, 2022, p. 7). Essa fadiga somatiza-se em distúrbios como síndrome de burnout, relatada por 42% dos profissionais em IES do Sudeste (Cruz, 2022, p. 5).

Ausência de planejamento prévio com docentes constitui outro estressor. Em 82% das observações em campi federais, materiais didáticos não são compartilhados antecipadamente, forçando improvisação de terminologias em áreas como exatas e biológicas, onde neologismos em Libras são escassos (UFC, 2013, p. 45). Essa improvisação eleva a carga mental, contribuindo para declínio performático ao final da jornada.

Impactos na saúde laboral são multifacetados. Levantamento da UFG (2022) com 12 intérpretes revelou sobrecarga osteomuscular associada a dor crônica (92%), cansaço (100%) e interferência em atividades cotidianas (75%), exacerbados pela pandemia com interpretação remota sem pausas técnicas (Chaveiro *et al.*, 2022, p. 10). Santiago (2010) alerta para a síndrome de burnout decorrente de pressão organizacional e concentração sustentada, com declínio progressivo do desempenho (Santiago, 2010, p. 3).

Precarização formativa agrava o quadro. Apesar da obrigatoriedade de graduação, editais de terceirização priorizam custo sobre qualificação, contratando profissionais sem especialização em terminologia acadêmica. França (2021) documenta que apenas 35% dos intérpretes em IES possuem formação superior específica, resultando em maior vulnerabilidade à intensificação (França, 2021, p. 85).

Desigualdades regionais acentuam vulnerabilidades. No Norte e Nordeste, onde demanda por intérpretes supera oferta em 200%, jornadas chegam a 50 horas semanais, com rodízio inexistente (CÂMARA, 2019). Propostas como concurso público e plano de carreira, defendidas por sindicatos, permanecem inviabilizadas por cortes orçamentários (SENADO, 2023).

A intensificação laboral compromete não apenas o intérprete, mas a própria inclusão. Qualidade interpretativa deteriorada afeta a aprendizagem surda, perpetuando exclusão velada. Políticas efetivas demandam: jornada regulada; equiparação salarial; formação continuada; e núcleos de saúde ocupacional com ergonomia específica para TILS.

### **3 Considerações finais**

A análise desenvolvida neste capítulo sobre o trabalho do intérprete de Libras na universidade, articulada entre mediação pedagógica e intensificação laboral, revela uma tensão estrutural que atravessa as políticas de inclusão no ensino superior brasileiro. O objetivo central de compreender como o tradutor e intérprete de Libras (TILS) atua como mediador pedagógico essencial ao processo de aprendizagem dos estudantes surdos, ao mesmo tempo em que enfrenta condições de trabalho marcadas por sobrecarga e precarização, encontra-se plenamente atendido pelos resultados das seções anteriores. A mediação pedagógica, fundamentada na perspectiva vygotskiana da zona de desenvolvimento proximal e enriquecida pela dialogicidade bakhtiniana, posiciona o intérprete não como mero transmissor linguístico, mas como agente ativo na construção de significados acadêmicos, demandando competências que vão além da bilinguidade para abarcar domínio terminológico disciplinar e estratégias discursivas verbo-visuais (Vygotsky, 1934/2007; Bakhtin, 1975/2009; Tesser, 2015).

Os resultados obtidos confirmam que essa função mediadora, embora potencializadora da inclusão educacional, opera em contradição com os processos de intensificação laboral identificados. A ausência de planejamento colaborativo com docentes, jornadas exaustivas sem rodízio ergonômico adequado, terceirização contratual e acúmulo de atribuições não interpretativas configuram um quadro em que a qualidade da mediação pedagógica é sistematicamente comprometida pela deterioração das condições laborais do profissional (Silva, 2019; Dal Rosso, 2008). Essa

articulação demonstra que a inclusão linguística no ensino superior não se efetiva de forma isolada, mas depende da integração harmônica entre políticas educacionais, trabalhistas e de saúde ocupacional, revelando falhas na implementação do Decreto nº 5.626/2005 e da Lei nº 12.319/2010.

Importa destacar que os achados empíricos e teóricos aqui mobilizados — oriundos de estudos qualitativos como os de Lacerda et al. (2013), Gurgel (2010) e França (2021) — não apenas corroboram a literatura existente, mas avançam na proposição de uma leitura dialética do fenômeno: a intensificação laboral não constitui mero epifenômeno administrativo, mas fator estrutural que reconfigura o papel pedagógico do intérprete, transformando-o em suporte multifuncional à custa de seu esgotamento físico e psíquico. A prevalência de LER/DORT em 62% dos profissionais com mais de cinco anos de atuação em IES, associada à fadiga cognitiva da interpretação simultânea em conteúdos de alta densidade, exemplifica como as demandas quantitativas (horas excessivas) e qualitativas (improvisação terminológica) corroem a eficácia da mediação, perpetuando assimetrias na aprendizagem surda (Silva, 2019, p. 110; Chaveiro *et al.*, 2022).

Diante desses resultados, emergem implicações práticas para as instituições de ensino superior. A construção de uma acessibilidade linguística sustentável exige, primordialmente, a institucionalização de protocolos de planejamento prévio entre intérpretes e docentes, com compartilhamento obrigatório de materiais didáticos e elaboração coletiva de glossários em Libras para áreas curriculares específicas. Ademais, a efetivação de planos de carreira públicos para o TILS, com progressão funcional atrelada à formação continuada em terminologia acadêmica e saúde laboral, constitui medida imperativa para mitigar a terceirização predatória observada em 70% das IES federais (França, 2021, p. 82). A aprovação de jornadas reguladas em 6 horas diárias, com rodízio obrigatório a cada 20-30 minutos, alinhada às recomendações ergonômicas internacionais, emerge como prioridade legislativa para preservar a integridade profissional e a qualidade interpretativa (SENADO, 2023).

Teoricamente, os resultados convocam uma expansão dos Estudos da Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais, integrando aportes da Sociologia do Trabalho de Apple (1995) e Dal Rosso (2008) para analisar o TILS como trabalhador docente híbrido, cujas fronteiras profissionais se dissolvem sob pressão neoliberal de accountability educacional. Essa hibridização, embora enriquecedora da mediação pedagógica, demanda

revisão ética do Código da FEBRAPILS (2011), incorporando diretrizes para intervenções explicativas em contextos avaliativos e salvaguardas contra o esgotamento emocional decorrente do suporte informal a estudantes surdos.

Perspectivas futuras de pesquisa incluem investigações longitudinais sobre os impactos da interpretação remota pós-pandemia na intensificação laboral, bem como estudos comparativos entre IES públicas e privadas quanto à formação e retenção de intérpretes qualificados. A análise de políticas como o Programa Incluir (Brasil, 2013) sob a ótica da equidade regional — com ênfase no déficit de 200% de profissionais no Norte e Nordeste — pode subsidiar intervenções federais mais equânimes. Finalmente, pesquisas-ação colaborativas com coletivos de intérpretes e núcleos de acessibilidade poderão operacionalizar núcleos de saúde ocupacional específicos, com ergonomia adaptada à gesto-articulação em Libras.

Conclui-se, assim, que o trabalho do intérprete de Libras na universidade não se resume a uma ponte linguística, mas constitui elemento dialético entre potencialização pedagógica e risco laboral, demandando políticas integradas que reconheçam sua centralidade na educação bilíngue inclusiva. Somente o enfrentamento estrutural da intensificação laboral permitirá que a mediação do TILS se realize em plenitude, contribuindo para uma universidade verdadeiramente acessível e equitativa, alinhada aos preceitos da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015). Este capítulo, ao vincular objetivos analíticos a resultados concretos, reforça a urgência de tal agenda transformadora no campo da educação superior brasileira.

## Referências

ALBRES, N. A. **A formação continuada de tradutores e intérpretes de Libras no Brasil: desafios e perspectivas**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração**. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2009. (Original de 1975).

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 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 e dá outras providências. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CHAVEIRO, A. et al. **Sobrecarga e saúde laboral de intérpretes de Libras no ensino superior durante a pandemia**. Revista de Educação Especial, UFG, v. 15, n. 2, p. 1-15, 2022.

DAL ROSSO, S. **Sociologia do trabalho**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

DOS SANTOS, Muyara; SANTANA, Ana Paula. **TRADUTORES E INTÉRPRETES EDUCACIONAIS: REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO E CONTRATAÇÃO**. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 11, n. 1, p. e0240009, 2024. DOI: 10.36311/2358-8845.2024.v11n1.e0240009. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14831>.. Acesso em: 18 mar. 2026.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE TRADUTORES E INTÉRPRETES DE LÍNGUAS DE SINAIS. **Código de ética dos profissionais tradutores, guia-intérpretes e intérpretes de língua de sinais**. Brasília: FEBRAPILS, 2011.

FRANÇA, A. C. **Precarização do trabalho do tradutor e intérprete de Libras educacional: impactos no ensino e saúde**. Revista Eletrônica de Educação, Campinas, v. 15, p. 80-95, 2021.

FRANÇA, Thaisa Cristina; SOUZA, Regina Maria de. **Precarização do trabalho do tradutor e intérprete de Libras educacional: impactos no**

ensino e saúde. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 26, p. 1–13, 2021. DOI: 10.24220/2318-0870v26e2021a5361. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducao/article/view/5361>. Acesso em: 18 mar. 2026.

GURGEL, Taís Margutti do Amaral. **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, L. F.; CAETANO, R. **O intérprete de Libras no contexto do ensino superior**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 15, n. 28, p. 110-125, 2013.

LIRA, M. **Atuação do TILS na educação superior: desafios e perspectivas**. Revista TILSP, Porto Alegre, v. 10, p. 1-12, 2024.

MOREIRA, Renata Lemos. **Saúde e trabalho de intérpretes de língua de sinais**. 2007. Dissertação (Mestrado em Fisioterapia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

PEREIRA, J. **Discursos sobre o papel do tradutor-intérprete de Libras no Brasil**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 29, n. 3, p. 1-10, 2023.

PEREIRA, K.; IVONI FREITAS-REIS. Discursos sobre o Papel do Tradutor-Intérprete Educacional de Libras/Português. **Revista brasileira de educação especial**, v. 29, 1 jan. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ROCHA, Jaqueline Luna de Oliveira da; SANTO, Adriana Lopes do Espírito.; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Mediação em disputa: desafios da atuação de tradutores e intérpretes de libras no ensino superior bilíngue para surdos. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 18, n. 8, p. e19996, 2025. DOI: 10.55905/revconv.18n.8-100. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/19996>. Acesso em: 18 mar. 2026.

RODRIGUES, C. H.; BEER, H. **Os estudos da tradução e da interpretação de línguas de sinais: novo campo disciplinar emergente**. Cadernos de Tradução, Florianópolis, v. 35, n. esp. 2, p. 17-45, 2016.

SANTOS, Lara Ferreira dos. **O fazer do intérprete educacional:**

- práticas, funções e desafios.** 2013. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- SANTOS, R. S. **Tradutores e intérpretes educacionais de Libras.** *Diálogos e Perspectivas*, Marília, v. 24, n. 1, p. 1-15, 2024.
- SEABRA, D.; ELI, S. **FUNÇÕES DO TRADUTOR INTERPRETE DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:: ESTUDO DE CASO NUMA UNIVERSIDADE PAULISTA. Anais do Congresso Internacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Línguas de Sinais (2024)**, p. 15 p.-15 p., 2024.
- SENADO FEDERAL. **CAS aprova jornada de 6 horas diárias para intérpretes de Libras.** Brasília: Senado Notícias, 20 set. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/09/20/cas-aprova-jornada-de-6-horas-diarias-para-inteprtes-de-libras>. Acesso em: 18 mar. 2026.
- SILVA, Douglas Fernando da. **As condições de trabalho do intérprete de libras e o reflexo no ensino de surdos.** 2019. 110 p. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.
- SILVA, L. M. **As condições de trabalho do intérprete de Libras e o reflexo na interpretação simultânea.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2019.
- SILVA, Ronaldo Quirino da; GUARINELLO, Ana Cristina; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. O INTÉRPRETE DE LIBRAS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 177–190, 2016. DOI: 10.12957/teias.2016.25283. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/25283>. Acesso em: 18 mar. 2026.
- SURIS, Bruna da Silveira; DA SILVEIRA, André Luís Marques; MEURER, Heli. Estudo sobre o Ensino Superior e a Deficiência Auditiva a partir do conceito de mediação de Vygotsky. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 033–053, 2017. DOI: 10.5965/1984317813022017033. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9037>. Acesso em: 18 mar. 2026.
- TESSER, A. **Reflexões sobre o processo de interpretação educacional.** 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Original de 1934).



# O PREJUÍZO INVISÍVEL: IMPACTOS DA EXAUSTÃO NA APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE SURDO

Tania Novaes de Oliveira<sup>1</sup>

Greice Kelly Nascimento Santos Costa<sup>2</sup>

Jenifer Samira Lopes<sup>3</sup>

Marli Cocolite Ferreira<sup>4</sup>

Helora dos Santos Carloto<sup>5</sup>

## 1 Introdução

A discussão sobre os impactos da exaustão na aprendizagem do estudante surdo emerge como um tema de elevada complexidade e urgência no campo educacional contemporâneo. A presença de barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, somada às exigências cognitivas impostas por ambientes educacionais pouco acessíveis, produz um cenário em que a exaustão se manifesta de forma silenciosa, persistente e frequentemente invisibilizada. Esse fenômeno, embora amplamente estudado em populações ouvintes, permanece subexplorado quando se trata de estudantes surdos, cujas especificidades linguísticas e culturais demandam atenção diferenciada. A invisibilidade desse prejuízo compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também a permanência, o bem-estar e a equidade educacional.

---

1 Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Licenciatura em Sociologia Centro Universitário Leonardo Dinci, UNIASSEV, Especialização em Ensino e Pesquisa na Ciência Geográfica, Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO, Graduação em Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais, UNIOESTE, Pós-graduação em Educação Especial, Centro Universitário Cidade Verde, UniCv.

2 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia.

3 Pós-graduação em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Cidade Verde UNICV, Letras Libras Bacharel pela Faculdade Eficaz de Maringá, Pedagogia 2 Licenciatura pelo Centro Universitário Metropolitano de Maringá, Letras- Libras pela Faculdade Eficaz de Maringá.

4 Graduada em Letras Libras pela Faculdade UNINA, Letras Português pela Faculdade UNINA.

5 Mestranda em Gestão do Conhecimentos nas Organizações pela Unicesumar.

A relevância social, educacional e científica do tema se justifica pela necessidade de compreender como a exaustão afeta a trajetória escolar de estudantes surdos em um contexto marcado por desigualdades históricas. A educação inclusiva, embora amparada por legislações e políticas públicas, ainda enfrenta desafios estruturais que dificultam a efetivação de práticas pedagógicas bilíngues e culturalmente sensíveis. Como afirma Skliar (1998), a surdez não deve ser compreendida apenas como uma deficiência, mas como uma diferença linguística e cultural que exige reconhecimento e respeito. Quando essa diferença é negligenciada, o estudante surdo é submetido a um processo contínuo de adaptação forçada, que gera sobrecarga emocional e cognitiva. Assim, investigar a exaustão nesse público não é apenas uma demanda acadêmica, mas um compromisso ético com a justiça social.

No ambiente escolar, a exaustão tem sido amplamente discutida a partir das contribuições de Maslach e Jackson (1981), que definem o burnout como um estado de esgotamento emocional, despersonalização e redução da realização pessoal. Embora originalmente aplicado ao contexto laboral, o conceito tem sido expandido para compreender situações de sobrecarga em ambientes educacionais. Goleman (2013) destaca que níveis elevados de estresse prejudicam funções executivas essenciais para a aprendizagem, como atenção, memória de trabalho e autorregulação. Em estudantes surdos, tais prejuízos podem ser intensificados pela necessidade constante de decodificação visual, pela atenção dividida entre intérprete, professor e materiais didáticos, e pela ausência de ambientes linguisticamente acessíveis. A escola, quando não preparada para atender às especificidades desse público, torna-se um espaço de desgaste contínuo.

A exaustão no contexto da surdez apresenta características particulares que precisam ser compreendidas. Um dos fenômenos mais discutidos na literatura recente é a chamada *fadiga comunicacional*, que se refere ao esforço mental prolongado necessário para acompanhar interações em ambientes predominantemente ouvintes. Quadros (2006) enfatiza que a língua de sinais é a primeira língua da maioria dos surdos, e que o acesso ao conhecimento ocorre de forma mais plena quando mediado por essa língua. Entretanto, muitos estudantes surdos vivenciam processos educacionais centrados na oralidade, na leitura labial ou em práticas pedagógicas que não consideram a Libras como língua de instrução. Esse cenário exige que o estudante mantenha níveis elevados de atenção visual, o que, segundo Stumpf (2010), resulta em sobrecarga cognitiva e fadiga

precoce. A exaustão, portanto, não é apenas emocional, mas também linguística e sensorial.

Além disso, a falta de acessibilidade comunicacional contribui para a sensação de isolamento e para a diminuição da motivação acadêmica. Perlin (2005) argumenta que a identidade surda é construída a partir da interação com pares e da valorização da cultura surda. Quando o ambiente escolar não favorece essa construção, o estudante surdo vivencia um processo de silenciamento simbólico que intensifica o desgaste emocional. A ausência de professores proficientes em Libras, a dependência exclusiva do intérprete e a falta de materiais bilíngues são fatores que ampliam a vulnerabilidade desse estudante à exaustão. Assim, o prejuízo na aprendizagem não decorre de limitações individuais, mas de barreiras estruturais que comprometem o acesso ao conhecimento.

A relevância científica do tema também se evidencia pela escassez de estudos que articulem exaustão e surdez de forma integrada. Embora existam pesquisas sobre inclusão, bilinguismo e práticas pedagógicas, poucos trabalhos analisam como a sobrecarga emocional e cognitiva interfere no desempenho acadêmico do estudante surdo. Lopes (2021) destaca que a permanência de estudantes surdos no ensino superior está diretamente relacionada à qualidade da acessibilidade linguística e ao suporte institucional. Quando esses elementos são insuficientes, a exaustão se torna um fator determinante para a evasão e para o baixo rendimento. Assim, compreender esse fenômeno é fundamental para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes.

O objetivo deste capítulo é analisar os impactos da exaustão na aprendizagem do estudante surdo, considerando suas especificidades linguísticas, culturais e cognitivas. Busca-se evidenciar como a falta de acessibilidade, a sobrecarga visual, a fadiga comunicacional e as barreiras pedagógicas contribuem para a construção de um cenário de desgaste invisível, mas profundamente prejudicial. Ao articular contribuições teóricas de autores como Maslach (1981), Quadros (2006), Skliar (1998), Perlin (2005) e Goleman (2013), pretende-se oferecer uma reflexão crítica que contribua para o avanço das discussões sobre inclusão e equidade educacional. O capítulo propõe, ainda, ampliar o debate sobre a necessidade de práticas pedagógicas bilíngues e de ambientes escolares que reconheçam e valorizem a singularidade da experiência surda, de modo a reduzir os fatores que desencadeiam a exaustão e comprometam a aprendizagem.

## 2 Referencial teórico

### 2.1 Exaustão e burnout no contexto educacional

A exaustão e o burnout, embora inicialmente estudados no campo das profissões de cuidado, tornaram-se categorias fundamentais para compreender os processos de desgaste que atravessam o ambiente educacional. O termo *burnout* foi introduzido por Freudenberger (1974), ao descrever o estado de esgotamento físico e emocional em profissionais submetidos a demandas contínuas e excessivas. Posteriormente, Maslach e Jackson (1981) sistematizaram o conceito, definindo-o como um fenômeno multidimensional que envolve exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal. No contexto escolar, tais dimensões se manifestam tanto em professores quanto em estudantes, revelando que o ambiente educacional pode ser um espaço de sobrecarga e desgaste psicológico.

A literatura especializada aponta que o burnout não se restringe ao campo laboral, mas pode ser observado em situações de aprendizagem, especialmente quando há exigências cognitivas intensas e ausência de suporte adequado. Goleman (2013) destaca que o estresse prolongado compromete funções executivas como atenção, memória de trabalho e autorregulação, elementos indispensáveis para o desempenho acadêmico. Nesse sentido, a exaustão educacional não se limita a um estado de cansaço físico, mas implica prejuízos significativos nos processos cognitivos e emocionais que sustentam a aprendizagem.

A definição clássica de Maslach e Jackson (1981) permanece como referência central para compreender o fenômeno. Em suas palavras:

O burnout é uma síndrome psicológica que surge como resposta a estressores interpessoais crônicos no trabalho. É caracterizado por três dimensões: exaustão emocional, que se refere ao sentimento de estar emocionalmente sobrecarregado e esgotado; despersonalização, que envolve uma resposta negativa, insensível ou excessivamente distante em relação às pessoas; e redução da realização pessoal, que diz respeito à avaliação negativa de si mesmo e à insatisfação com o próprio desempenho (Maslach; Jackson, 1981, p. 99).

O burnout é um fenômeno complexo, que ultrapassa a simples fadiga e se configura como um estado de colapso emocional e cognitivo. No ambiente escolar, tais dimensões podem ser observadas em estudantes

que enfrentam pressões acadêmicas, ausência de acessibilidade e exigências constantes de adaptação, como ocorre com os estudantes surdos.

Freudenberger (1974) já havia alertado para os riscos do desgaste contínuo em ambientes de alta demanda, afirmando que o burnout se manifesta quando o indivíduo se consome em energia e motivação, até que não reste mais nada além de um vazio emocional e físico (Freudenberger, 1974, p. 159). Essa perspectiva inicial, ainda que voltada para profissionais, pode ser transposta para o campo educacional, onde estudantes são submetidos a pressões que ultrapassam sua capacidade de enfrentamento.

No contexto educacional, a exaustão se relaciona diretamente com fatores estruturais e pedagógicos. A ausência de práticas inclusivas, a sobrecarga de conteúdos e a falta de suporte emocional contribuem para a intensificação do burnout. Segundo Benevides-Pereira (2002), o burnout em ambientes escolares é resultado da interação entre demandas excessivas e recursos insuficientes, configurando um desequilíbrio que compromete a saúde mental e o desempenho acadêmico. Esse desequilíbrio é ainda mais evidente em estudantes surdos, que enfrentam barreiras comunicacionais e culturais que ampliam a sobrecarga cognitiva.

Goleman (2013) reforça que o estresse crônico afeta diretamente a capacidade de concentração e de retenção de informações, elementos centrais para o processo de aprendizagem. Em suas análises, o autor afirma que quando o cérebro é submetido a níveis elevados de estresse, há uma redução significativa na eficiência das funções executivas, o que compromete a tomada de decisão, a memória de trabalho e a capacidade de manter o foco (Goleman, 2013, p. 87). Essa constatação é particularmente relevante para compreender os impactos da exaustão em estudantes, pois evidencia que o desgaste não é apenas emocional, mas também cognitivo.

A partir dessas contribuições, torna-se evidente que a exaustão e o burnout no contexto educacional não podem ser compreendidos apenas como fenômenos individuais, mas como reflexo de condições estruturais e institucionais. A escola, quando não oferece suporte adequado, transforma-se em um espaço de desgaste contínuo, em que estudantes são submetidos a pressões que comprometem sua saúde mental e seu desempenho acadêmico. No caso dos estudantes surdos, esse cenário é agravado pela necessidade constante de adaptação a ambientes que não reconhecem suas especificidades linguísticas e culturais, intensificando a exaustão e tornando o burnout um risco real e invisível.

## 2.2 Aprendizagem e mediação sociocultural

A compreensão da aprendizagem como processo social e cultural constitui um dos pilares da psicologia histórico-cultural e da pedagogia crítica. A perspectiva de Vygotsky (1934/2001) é central nesse debate, ao afirmar que o desenvolvimento cognitivo não ocorre de forma isolada, mas é mediado pelas interações sociais e pelos instrumentos culturais disponíveis. A aprendizagem, portanto, não é apenas a aquisição de conteúdos, mas um processo de internalização de práticas sociais que se materializam por meio da linguagem e da mediação. Essa concepção é particularmente relevante para a educação de estudantes surdos, cuja língua de sinais representa não apenas um meio de comunicação, mas um instrumento cultural que possibilita o acesso ao conhecimento.

Vygotsky (1934/2001) enfatiza que:

Todo aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre primeiramente no plano social, para depois se internalizar no plano individual. Assim, aquilo que é externo e compartilhado torna-se interno e próprio (Vygotsky, 2001, p. 97).

Evidência que a aprendizagem é inseparável da mediação social, e que o acesso ao conhecimento depende da interação com outros sujeitos e com instrumentos culturais. No caso do estudante surdo, a ausência de mediação adequada em língua de sinais compromete esse processo, gerando sobrecarga cognitiva e exaustão.

Paulo Freire (1996) complementa essa perspectiva ao defender que a educação deve ser um ato de libertação, capaz de reconhecer e valorizar as diferenças culturais e linguísticas. Para o autor, a aprendizagem não pode ser reduzida a uma prática bancária de transmissão de conteúdos, mas deve ser entendida como diálogo e construção coletiva. Nesse sentido, a mediação sociocultural é condição para que o estudante surdo seja reconhecido como sujeito de direitos e de saberes. Como afirma Freire:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. O professor que ensina sem considerar a realidade cultural e linguística do educando incorre em uma prática autoritária, que nega a singularidade do sujeito e impede o desenvolvimento de sua autonomia (Freire, 1996, p. 47).

Essa perspectiva reforça que a mediação sociocultural é também um ato político, que exige do educador o reconhecimento das especificidades do estudante surdo e a valorização da Libras como língua de instrução.

No campo da educação de surdos, Quadros (2006) defende que a Libras deve ser considerada a primeira língua do estudante surdo, enquanto a língua portuguesa escrita ocupa o papel de segunda língua. Essa concepção bilíngue garante que a aprendizagem ocorra de forma plena, respeitando a identidade linguística e cultural do sujeito. Skliar (1998) amplia essa discussão ao problematizar a surdez como diferença e não como deficiência, deslocando o foco das limitações individuais para as barreiras sociais e institucionais. A mediação sociocultural, nesse contexto, é fundamental para que o estudante surdo não seja submetido a processos de exclusão simbólica.

Stumpf (2010) acrescenta que a ausência de práticas pedagógicas bilíngues gera sobrecarga cognitiva, uma vez que o estudante precisa constantemente adaptar-se a ambientes que não reconhecem sua língua natural. Essa adaptação contínua resulta em fadiga comunicacional, intensificando a exaustão e comprometendo a aprendizagem. Perlin (2005) reforça que a identidade surda é construída a partir da interação com pares e da valorização da cultura surda, e que a mediação sociocultural é essencial para esse processo. Quando o ambiente escolar não favorece essa construção, o estudante vivencia processos de silenciamento que ampliam o desgaste emocional.

Quadro 1 – Principais Qualidades da Mediação Sociocultural na Aprendizagem

<b>QUALIDADE</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>AUTORES</b>
Interação Social	Aprendizagem ocorre por meio da relação com outros sujeitos.	Vygotsky (2001)
Instrumentos Culturais	Linguagem e signos como mediadores do conhecimento.	Vygotsky (2001)
Diálogo e Reconhecimento	Educação como prática libertadora e dialógica.	Freire (1996)
Valorização da Diferença	Surdez como diferença cultural e linguística.	Skliar (1998)
Educação Bilíngue	Libras como primeira língua e português escrito como segunda.	Quadros (2006)

Construção da Identidade	Interação com pares e valorização da cultura surda.	Perlin (2005)
Redução da Sobrecarga	Práticas pedagógicas bilíngues diminuem fadiga comunicacional e exaustão.	Stumpf (2010)

Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

A mediação sociocultural, portanto, é condição indispensável para a aprendizagem significativa do estudante surdo. Sem ela, o processo educativo se torna um espaço de sobrecarga e exaustão, em que o sujeito é obrigado a adaptar-se a práticas que não reconhecem sua singularidade. A valorização da Libras, da cultura surda e das práticas pedagógicas bilíngues é, assim, não apenas uma exigência acadêmica, mas um compromisso ético com a equidade e a justiça social.

### 2.3 Educação de surdos e perspectiva bilíngue

A educação de surdos em perspectiva bilíngue representa uma ruptura epistemológica e política com os modelos clínicos e oralistas que historicamente dominaram o campo educacional. Essa abordagem reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua do sujeito surdo e a língua portuguesa escrita como segunda, assegurando o direito à comunicação, à aprendizagem e à construção da identidade cultural. A perspectiva bilíngue não se limita a uma metodologia de ensino, mas constitui um projeto de emancipação social e linguística que valoriza a diferença e combate a exclusão simbólica.

Quadros (2006) é uma das principais referências na consolidação dessa concepção. A autora defende que a Libras deve ser o eixo estruturante da educação de surdos, pois é por meio dela que o estudante acessa o conhecimento e desenvolve suas funções cognitivas superiores. Em suas palavras:

A educação bilíngue para surdos deve garantir o uso da língua de sinais como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda. A Libras é o meio pelo qual o sujeito surdo se constitui como ser social e cultural, e é através dela que se dá o acesso pleno ao conhecimento. Negar essa condição é negar o direito à aprendizagem e à identidade (Quadros, 2006, p. 112).

Evidência que a língua de sinais é mais do que um instrumento comunicativo; é um elemento constitutivo da subjetividade e da cognição do sujeito surdo. A ausência de práticas bilíngues, portanto, não apenas compromete o desempenho acadêmico, mas também afeta o desenvolvimento psicológico e social.

Skliar (1998) amplia essa discussão ao propor uma leitura da surdez como diferença cultural e linguística, deslocando o foco da deficiência para a diversidade. O autor critica as práticas pedagógicas que insistem em enquadrar o estudante surdo em modelos ouvintistas, desconsiderando sua singularidade linguística. Ele afirma:

A surdez não é uma deficiência a ser superada, mas uma diferença que precisa ser reconhecida e valorizada. O fracasso escolar do aluno surdo não é resultado de sua condição, mas da ausência de práticas pedagógicas que considerem sua língua natural e sua cultura. A escola que ignora essa diferença reproduz a exclusão e perpetua o silêncio (Skliar, 1998, p. 57).

Essa perspectiva desloca o debate da normalização para o reconhecimento da diferença, tornando a educação bilíngue um espaço de resistência e afirmação identitária. A escola, nesse contexto, deve ser um ambiente de convivência entre línguas e culturas, onde o estudante surdo possa desenvolver-se plenamente sem ser forçado a adaptar-se a padrões ouvintes.

Perlin (2005) complementa essa visão ao discutir a identidade surda como construção social e cultural mediada pela língua de sinais. Para a autora, a educação bilíngue é o espaço onde o sujeito surdo se reconhece e é reconhecido como pertencente a uma comunidade linguística específica. Ela afirma:

A identidade surda é construída na interação com outros surdos e na valorização da língua de sinais. Quando o ambiente escolar não favorece essa interação, o sujeito surdo é silenciado e invisibilizado. A educação bilíngue é, portanto, o espaço de afirmação da diferença e de resistência à homogeneização cultural (Perlin, 2005, p. 83).

Reforça que a perspectiva bilíngue não é apenas uma questão metodológica, mas uma dimensão política e identitária que assegura o direito à diferença e à expressão cultural.

A consolidação da educação bilíngue no Brasil foi impulsionada por políticas públicas, como o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Esse marco normativo estabelece diretrizes para a formação

de professores bilíngues e para a oferta de educação em Libras desde a educação básica até o ensino superior. No entanto, como apontam Stumpf (2010) e Fernandes (2013), a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente, à produção de materiais didáticos bilíngues e à resistência institucional.

A perspectiva bilíngue exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas e das concepções de ensino. O professor deve atuar como mediador entre línguas e culturas, reconhecendo que o processo de aprendizagem do estudante surdo ocorre de forma visual e espacial. Essa mediação requer domínio da Libras, sensibilidade cultural e compromisso ético com a inclusão. Como destaca Fernandes (2013), a educação bilíngue é um espaço de diálogo entre mundos linguísticos distintos, e sua efetivação depende da valorização da diferença como princípio pedagógico.

A partir dessas contribuições teóricas, compreende-se que a educação bilíngue para surdos é um campo de luta e de afirmação identitária. Ela rompe com paradigmas excludentes e propõe uma pedagogia da diferença, na qual o estudante surdo é reconhecido como sujeito de linguagem e de cultura. A Libras, nesse contexto, é o eixo que sustenta o processo educativo e que garante o acesso ao conhecimento de forma equitativa. Assim, a perspectiva bilíngue não apenas promove a aprendizagem, mas também assegura o direito à existência linguística e cultural do sujeito surdo dentro da escola e da sociedade.

### **3 Identidade surda e cultura**

a identidade surda e a cultura que a sustenta constituem dimensões fundamentais para compreender a experiência educacional do sujeito surdo. A surdez, longe de ser uma limitação biológica, é uma condição que se inscreve na esfera da diferença linguística e cultural. A identidade surda é construída socialmente, mediada pela língua de sinais e pela convivência com outros sujeitos que compartilham experiências semelhantes. Essa perspectiva rompe com o paradigma médico e clínico, que historicamente reduziu o surdo à condição de deficiência, e inaugura uma visão antropológica e sociocultural da surdez.

Skliar (1998) é um dos principais teóricos a defender essa mudança de paradigma. O autor propõe que a surdez seja compreendida como diferença, e não como ausência, deslocando o foco da normalização para o reconhecimento da diversidade. Em suas palavras:

A surdez não é uma deficiência auditiva, mas uma diferença cultural e linguística. O sujeito surdo não é alguém que precisa ser curado, mas alguém que precisa ser compreendido em sua singularidade. A cultura surda é o espaço de resistência e de afirmação identitária, onde o surdo se reconhece e é reconhecido como sujeito de linguagem e de história (Skliar, 1998, p. 63).

A identidade surda é inseparável da cultura que a constitui, e que o reconhecimento dessa diferença é condição para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Perlin (2005) aprofunda essa discussão ao destacar que a identidade surda é construída na interação com pares e na valorização da língua de sinais. A autora argumenta que o ambiente escolar deve ser um espaço de convivência entre culturas, onde o surdo possa expressar sua identidade sem ser forçado a adaptar-se a padrões ouvintes. Ela afirma:

A identidade surda é um processo de construção coletiva, que se dá na interação entre sujeitos que compartilham uma mesma língua e uma mesma experiência de mundo. Quando o ambiente escolar não favorece essa interação, o sujeito surdo é silenciado e invisibilizado. A escola inclusiva deve ser um espaço de diálogo entre culturas, e não de imposição de uma cultura sobre a outra (Perlin, 2005, p. 91).

A identidade surda é um fenômeno dinâmico, que se constitui na relação entre o indivíduo e o coletivo, e que a educação tem papel central nesse processo.

Quadros (2006) complementa essa perspectiva ao afirmar que a língua de sinais é o principal elemento de constituição da identidade surda. A autora defende que a Libras é o meio pelo qual o sujeito surdo se insere na cultura e acessa o conhecimento. A ausência de práticas bilíngues, portanto, compromete não apenas o aprendizado, mas também a formação identitária. Em suas palavras:

A língua de sinais é o eixo da identidade surda. É por meio dela que o sujeito se reconhece como pertencente a uma comunidade linguística e cultural. Negar o uso da Libras na escola é negar a própria existência do sujeito surdo como ser de linguagem. A educação bilíngue é, portanto, um espaço de afirmação da identidade e de resistência à homogeneização (Quadros, 2006, p. 118).

A língua de sinais é o elemento estruturante da cultura surda e que sua valorização é indispensável para a construção da identidade.

A cultura surda, conforme apontam Stumpf (2010) e Fernandes (2013), é marcada por práticas visuais, gestuais e comunitárias que

expressam modos próprios de perceber e interagir com o mundo. Essa cultura se manifesta em espaços de convivência, arte, literatura e educação, e constitui um patrimônio simbólico que deve ser reconhecido e preservado. A escola, nesse contexto, tem papel fundamental como espaço de mediação cultural, onde o surdo pode desenvolver sua identidade sem ser submetido à lógica da normalização.

A invisibilidade da cultura surda nas instituições educacionais é um dos fatores que intensificam a exaustão e o sentimento de isolamento entre estudantes surdos. Quando a escola não reconhece a diferença como valor, o sujeito é obrigado a adaptar-se a práticas pedagógicas que não dialogam com sua experiência linguística e cultural. Essa adaptação contínua gera sobrecarga emocional e cognitiva, comprometendo o processo de aprendizagem e a construção da identidade.

A valorização da cultura surda implica reconhecer que há múltiplas formas de ser e estar no mundo, e que a diferença não é obstáculo, mas potência. A educação inclusiva, nesse sentido, deve promover o encontro entre culturas, garantindo que o estudante surdo tenha acesso à sua língua, à sua comunidade e às suas referências culturais. A identidade surda, portanto, é um processo de resistência e de afirmação, que se fortalece na medida em que o sujeito é reconhecido como protagonista de sua própria história.

Assim, compreender a identidade surda e sua cultura é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a equidade. A escola deve ser um espaço de diálogo, onde a Libras e a cultura surda sejam valorizadas como expressões legítimas de conhecimento e de humanidade. A educação bilíngue, nesse contexto, não é apenas uma estratégia metodológica, mas uma política de reconhecimento e de justiça social que assegura ao sujeito surdo o direito de aprender, de comunicar-se e de existir plenamente em sua diferença.

#### **4 Considerais finais**

A análise dos impactos da exaustão na aprendizagem do estudante surdo, articulada com os referenciais teóricos da psicologia histórico-cultural, da pedagogia crítica e dos estudos sobre surdez, evidencia que o processo educativo desse sujeito é atravessado por barreiras estruturais, comunicacionais e culturais que intensificam o desgaste emocional e cognitivo. A invisibilidade da exaustão, frequentemente naturalizada no

cotidiano escolar, compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também a permanência e a construção da identidade surda.

A perspectiva bilíngue, defendida por Quadros (2006), Skliar (1998) e Perlin (2005), mostra-se como caminho indispensável para a efetivação de uma educação inclusiva e emancipadora. A valorização da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda garante não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a afirmação da identidade cultural surda. Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como espaço de diálogo entre culturas, onde a diferença não é obstáculo, mas potência.

A exaustão, conforme apontado por Maslach e Jackson (1981), não se restringe ao campo laboral, mas pode ser observada em ambientes educacionais, especialmente quando há ausência de suporte adequado e excesso de demandas cognitivas. No caso do estudante surdo, essa sobrecarga é ampliada pela fadiga comunicacional, pela necessidade constante de adaptação e pela invisibilidade de sua diferença. Como afirma Skliar:

O fracasso escolar do aluno surdo não é resultado de sua condição, mas da ausência de práticas pedagógicas que considerem sua língua natural e sua cultura. A escola que ignora essa diferença reproduz a exclusão e perpetua o silêncio (Skliar, 1998, p. 57).

Essa constatação reforça que a exaustão não é um fenômeno individual, mas social e institucional, resultante da falta de reconhecimento da diferença surda.

Perlin (2005) acrescenta que a identidade surda é construída na interação com pares e na valorização da língua de sinais. Quando o ambiente escolar não favorece essa construção, o sujeito vivencia processos de silenciamento que ampliam o desgaste emocional. Em suas palavras:

A identidade surda é um processo de construção coletiva, que se dá na interação entre sujeitos que compartilham uma mesma língua e uma mesma experiência de mundo. Quando o ambiente escolar não favorece essa interação, o sujeito surdo é silenciado e invisibilizado (Perlin, 2005, p. 91).

A exaustão também é resultado da negação da identidade e da cultura surda, e que a educação bilíngue é condição para a afirmação dessa diferença.

Quadros (2006) reforça que a língua de sinais é o eixo da identidade surda e que sua valorização é indispensável para o processo educativo. A autora afirma:

Negar o uso da Libras na escola é negar a própria existência do sujeito surdo como ser de linguagem. A educação bilíngue é, portanto, um espaço de afirmação da identidade e de resistência à homogeneização (Quadros, 2006, p. 118).

Essa perspectiva mostra que a superação da exaustão passa pelo reconhecimento da língua e da cultura surda como elementos centrais da prática pedagógica.

Em síntese, as considerações finais apontam para a necessidade de uma reconfiguração das práticas educacionais e das políticas públicas, de modo a garantir que o estudante surdo tenha acesso a uma educação bilíngue, culturalmente sensível e emocionalmente sustentável. A exaustão, quando invisibilizada, compromete não apenas a aprendizagem, mas também a dignidade e a permanência do sujeito surdo na escola. Reconhecer e enfrentar esse fenômeno é, portanto, um compromisso ético e político com a equidade e a justiça social.

## Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SOUSA, José Francisco de. Freudenberg, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 42, n. 102, p. 96, 2022. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-711X2022000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2022000100010). Acesso em: 13 abr. 2026.
- GOLEMAN, Daniel. **Foco: a atenção e seu papel fundamental para o sucesso**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.
- MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. **The measurement of experienced burnout**. *Journal of Organizational Behavior*, v. 2, n. 2, p. 99-113, 1981. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>. Acesso em: 13 abr. 2026.
- PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 83-92.
- QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre:

Mediação, 1998.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação Bilíngue para Surdos: princípios, práticas e reflexões**. Florianópolis: UFSC, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Tradução da obra original de 1934).

FERNANDES, Eulália. **Educação de Surdos: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

LOPES, Diéssica Zacarias Vargas. **Acessibilidade e permanência de estudantes surdos no ensino superior**. Curitiba: Appris, 2021.



# INCLUSÃO FORMAL VERSUS INCLUSÃO MATERIAL: A CONTRADIÇÃO DAS POLÍTICAS DE ACESSO

Denise Franco de Oliveira Fracaro<sup>1</sup>

## 1 Introdução

A consolidação das políticas de inclusão nas últimas décadas tem sido acompanhada por um discurso institucional que enfatiza a universalização de direitos, a igualdade de oportunidades e a democratização do acesso aos bens sociais. Esse discurso, amplamente difundido em documentos oficiais, diretrizes internacionais e legislações nacionais, sustenta a ideia de que a simples existência de marcos normativos seria suficiente para garantir a participação plena de todos os sujeitos nos diferentes espaços sociais. No entanto, como argumenta Santos (2007), a modernidade jurídica frequentemente produz uma “ilusão de completude”, na qual a formalização dos direitos não corresponde à sua efetivação concreta. Essa tensão entre o plano normativo e a realidade vivida pelos indivíduos constitui o cerne da distinção entre inclusão formal e inclusão material, categorias fundamentais para compreender as contradições das políticas de acesso.

A inclusão formal refere-se ao conjunto de dispositivos legais, normativos e programáticos que asseguram, em tese, a igualdade de direitos. Trata-se de uma inclusão declaratória, sustentada por princípios abstratos de universalidade e equidade, que se expressa em legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), entre outras. Esses documentos afirmam o compromisso do Estado com a eliminação de barreiras e com a promoção de condições para que todos os cidadãos tenham acesso aos serviços públicos essenciais. Contudo, como observa Fraser (2009), a mera

---

1 Pós-graduada em Libras e Educação Inclusiva pela Faculdade Eficaz. Graduada em Letras Libras Licenciatura, pela Faculdade Assis Gurgacz. Letras Libras Bacharelado, pela Unioeste e Pedagogia pela FAEL Faculdade Educacional da Lapa.

garantia formal de direitos não assegura, por si só, a justiça social, uma vez que a desigualdade se manifesta tanto na esfera da redistribuição quanto na esfera do reconhecimento.

Nesse sentido, a inclusão formal tende a operar como um mecanismo de legitimação institucional, produzindo a aparência de que o Estado cumpre seu papel democrático. Skliar (2003) argumenta que, muitas vezes, a inclusão é tratada como um slogan político, esvaziado de práticas transformadoras, funcionando como um dispositivo discursivo que reafirma a centralidade da norma, mas não altera as estruturas que produzem exclusão. Assim, a inclusão formal pode ser compreendida como uma inclusão “de fachada”, que se limita a garantir o acesso jurídico, sem assegurar as condições materiais necessárias para que os sujeitos usufruam plenamente dos direitos que lhes são atribuídos.

Em contraposição, a inclusão material diz respeito à efetivação concreta desses direitos, considerando as condições socioeconômicas, culturais, institucionais e subjetivas que determinam a participação real dos indivíduos. A inclusão material exige investimentos estruturais, políticas intersetoriais, formação continuada de profissionais, acessibilidade arquitetônica e comunicacional, tecnologias assistivas, apoio pedagógico, transporte adequado, entre outros elementos que possibilitam a permanência e o desenvolvimento dos sujeitos nos espaços sociais. Como destacam Feldhaus, Nunes e Bortoluzzi (2026), a distância entre a norma e a prática evidencia que a implementação das políticas inclusivas permanece marcada por tensões, especialmente no cotidiano escolar, onde a falta de recursos e de condições objetivas compromete a efetividade das ações.

A contradição entre inclusão formal e inclusão material torna-se ainda mais evidente quando se observa que, em muitos contextos, o acesso é garantido apenas no plano burocrático. A matrícula de estudantes com deficiência na escola regular, por exemplo, é frequentemente celebrada como indicador de avanço, mas, como aponta Mantoan (2015), a presença física não se traduz automaticamente em participação significativa. A ausência de adaptações curriculares, de profissionais de apoio, de formação docente e de infraestrutura adequada transforma o direito à educação em uma experiência marcada por exclusão simbólica e fracasso escolar. Assim, a inclusão material exige mais do que a abertura das portas das instituições; requer a transformação das práticas pedagógicas, das culturas escolares e das políticas de financiamento.

Outro aspecto relevante é a tendência das políticas públicas de responsabilizar o indivíduo pela sua própria inclusão. Essa lógica, analisada por Laval e Dardot (2016), insere-se no contexto do neoliberalismo, que desloca para o sujeito a responsabilidade de superar barreiras estruturais, naturalizando desigualdades e invisibilizando as condições sociais que limitam o acesso real aos direitos. Dessa forma, a inclusão formal pode reforçar mecanismos de culpabilização, ao sugerir que, uma vez garantido o acesso jurídico, cabe ao indivíduo adaptar-se às exigências institucionais, mesmo quando estas são excludentes.

A inclusão material, por sua vez, pressupõe o reconhecimento das desigualdades históricas e estruturais que atravessam a sociedade. Ela demanda políticas redistributivas, ações afirmativas, investimentos contínuos e práticas institucionais que considerem a diversidade como elemento constitutivo da vida social. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2010), a justiça social só pode ser alcançada quando se articula a justiça redistributiva com a justiça cognitiva e cultural, reconhecendo os diferentes modos de ser, saber e participar. Nesse sentido, a inclusão material não se limita a garantir acesso, mas busca assegurar condições de permanência, participação e aprendizagem.

A análise das políticas de acesso revela, portanto, que a inclusão formal, embora necessária, é insuficiente para promover transformações significativas. A efetivação da inclusão material exige a superação de obstáculos estruturais, a ampliação do financiamento público, a formação de profissionais, a revisão de práticas institucionais e a construção de uma cultura inclusiva que valorize a diversidade e combata todas as formas de discriminação. Como sintetiza Sasaki (2010), a inclusão é um processo contínuo, que requer mudanças profundas nas atitudes, nas políticas e nas práticas sociais.

Assim, a contradição entre inclusão formal e inclusão material evidencia que a democratização do acesso não pode ser reduzida a um conjunto de normas. É necessário compreender que a inclusão real depende de condições concretas que permitam aos sujeitos exercer plenamente seus direitos. A superação dessa contradição implica reconhecer que a igualdade formal não garante igualdade substantiva, e que a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva exige ações que transcendam o plano declaratório, alcançando a materialidade da vida cotidiana.

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 Contradições e discursos de inclusão formal

A inclusão formal, enquanto dimensão normativa das políticas públicas, constitui-se como um conjunto de dispositivos legais que asseguram, em tese, a igualdade de direitos e o acesso universal aos serviços sociais. No entanto, a literatura especializada evidencia que a existência de marcos legais não garante, por si só, a efetividade das práticas inclusivas. A distância entre o discurso institucional e a realidade vivida pelos sujeitos revela contradições estruturais que atravessam a implementação das políticas de inclusão.

Santos (2007, p. 45) argumenta que a modernidade jurídica produz uma ficção de completude normativa, na qual o Estado cria a aparência de que todos os direitos estão assegurados, mesmo quando as condições materiais para sua efetivação são insuficientes. Essa ficção sustenta a crença de que a inclusão se realiza automaticamente a partir da existência de leis, decretos e diretrizes, desconsiderando os desafios concretos enfrentados pelos sujeitos nos espaços institucionais.

A crítica de Skliar (2003) reforça essa perspectiva ao afirmar que a inclusão, muitas vezes, é tratada como um slogan político, esvaziado de práticas transformadoras. Em uma de suas análises mais contundentes, o autor afirma:

A inclusão, tal como vem sendo proclamada nos discursos oficiais, converte-se em uma espécie de palavra mágica, capaz de produzir a sensação de que algo está sendo feito, quando, na realidade, pouco se altera nas estruturas que historicamente produziram exclusão. A força performativa do discurso inclusivo cria a ilusão de mudança, mas não modifica as práticas, os currículos, as relações de poder ou as condições materiais que sustentam a desigualdade (Skliar, 2003, p. 112).

A inclusão formal opera como um mecanismo de legitimação institucional, produzindo a aparência de compromisso democrático, mas sem necessariamente promover transformações substantivas.

Fraser (2009) contribui para essa discussão ao diferenciar justiça formal e justiça substantiva. Para a autora, políticas que se limitam ao reconhecimento jurídico dos direitos tendem a reforçar desigualdades quando não articuladas a mecanismos redistributivos. Assim, a inclusão formal pode resultar em uma “igualdade abstrata”, que não considera as condições concretas de vida dos sujeitos.

No campo educacional, essa contradição manifesta-se de forma evidente. A matrícula de estudantes com deficiência na escola regular, frequentemente celebrada como indicador de avanço, não garante, por si só, a participação efetiva. Mantoan (2015, p. 67) destaca que:

A presença física do aluno na escola não significa inclusão. A inclusão exige condições pedagógicas, estruturais e culturais que permitam ao estudante aprender, participar e desenvolver-se. Sem essas condições, a matrícula torna-se apenas um ato burocrático, incapaz de promover a transformação necessária.

Essa crítica revela que a inclusão formal, quando desvinculada de práticas pedagógicas adequadas, pode reforçar processos de exclusão simbólica.

Além disso, a literatura aponta que a inclusão formal frequentemente transfere ao indivíduo a responsabilidade por sua própria adaptação. Laval e Dardot (2016) analisam como o neoliberalismo desloca para o sujeito a obrigação de superar barreiras estruturais, naturalizando desigualdades e invisibilizando a responsabilidade do Estado. Assim, políticas que se apresentam como inclusivas podem, paradoxalmente, reforçar mecanismos de culpabilização individual.

Para sintetizar essas tensões, apresentam-se os quadros a seguir.

Quadro 1 – Características da Inclusão Formal

<b>ELEMENTOS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Base normativa	Leis, decretos, diretrizes e documentos oficiais que asseguram direitos.
Ênfase	Garantia jurídica do acesso.
Natureza	Declaratória, abstrata, universalista.
Limitações	Não garante condições materiais; pode gerar inclusão apenas simbólica.
Risco	Produção de “ilusão de inclusão” (Santos, 2007).

Fonte: Elaboração própria (2026).

Quadro 2 – Contradições da Inclusão Formal nas Políticas de Acesso

<b>CONTRADIÇÃO</b>	<b>MANIFESTAÇÃO</b>
Descompasso entre norma e realidade	Leis avançadas, mas práticas insuficientes.
Burocratização do acesso	Matrícula garantida, mas sem condições de permanência.
Responsabilização individual	Sujeito deve “adaptar-se” às estruturas excludentes.
Invisibilização das desigualdades	Políticas ignoram barreiras socioeconômicas e culturais.
Inclusão simbólica	Acesso formal sem participação efetiva.

Fonte: Elaboração própria (2026).

A análise das contradições da inclusão formal demonstra que a existência de políticas e legislações não é suficiente para assegurar a democratização do acesso. A inclusão formal, embora necessária, opera como um ponto de partida, e não como garantia de transformação social. A efetividade das políticas inclusivas depende da articulação entre o plano normativo e as condições materiais que possibilitam a participação plena dos sujeitos. Sem essa articulação, a inclusão permanece restrita ao campo discursivo, reforçando desigualdades históricas e produzindo novas formas de exclusão.

## 2.2 Inclusão material: práticas, experiências e desafios reais

A inclusão material constitui a dimensão concreta das políticas de acesso, representando a efetivação real dos direitos que, no plano normativo, são assegurados pela inclusão formal. Enquanto a inclusão formal se expressa por meio de legislações, diretrizes e discursos institucionais, a inclusão material exige condições objetivas que permitam aos sujeitos não apenas ingressar nos espaços sociais, mas também permanecer, participar e se desenvolver nesses ambientes. Essa distinção é fundamental para compreender as tensões entre o que é proclamado pelas políticas públicas e o que se realiza no cotidiano das instituições.

Fraser (2009, p. 32) destaca que a justiça social depende da articulação entre redistribuição e reconhecimento, afirmando que a igualdade formal não se converte automaticamente em igualdade substantiva, pois os sujeitos vivenciam desigualdades estruturais que

limitam sua capacidade de usufruir dos direitos que lhes são garantidos. Essa perspectiva evidencia que a inclusão material demanda ações que ultrapassem o plano declaratório, exigindo investimentos, reorganização institucional e práticas que considerem as especificidades dos sujeitos.

No campo educacional, a inclusão material implica a oferta de recursos pedagógicos, acessibilidade arquitetônica, tecnologias assistivas, formação docente e apoio especializado. Mantoan (2015, p. 74) argumenta que a inclusão só se concretiza quando a escola se transforma para acolher a diversidade, afirmando:

A inclusão não se realiza pela simples presença do estudante na sala de aula. Ela exige que a escola se reorganize, reveja suas práticas, flexibilize seus currículos e garanta condições reais de aprendizagem. Sem essas mudanças, a inclusão permanece apenas como um ideal abstrato, incapaz de produzir transformações significativas na vida dos alunos.

Essa citação direta longa evidencia que a inclusão material é um processo complexo, que envolve mudanças estruturais e culturais. A presença física do sujeito, embora necessária, não é suficiente para assegurar sua participação efetiva.

A literatura também aponta que a inclusão material depende da superação de barreiras socioeconômicas que atravessam a vida dos sujeitos. Para Santos (2010, p. 58), a desigualdade social opera como um obstáculo permanente à efetivação dos direitos, pois limita o acesso a recursos básicos, como transporte, alimentação, saúde e condições dignas de estudo e trabalho. Assim, políticas inclusivas que ignoram essas desigualdades tendem a reproduzir exclusões históricas.

Além disso, a inclusão material exige práticas institucionais que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da vida social. Skliar (2003) critica a tendência das instituições de tratar a diferença como problema a ser corrigido, e não como potência a ser valorizada. Essa postura dificulta a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos, nos quais os sujeitos possam expressar suas identidades e participar plenamente das atividades sociais.

Para compreender a complexidade da inclusão material, é necessário analisar suas dimensões práticas, suas experiências concretas e os desafios enfrentados pelas instituições. As tabelas a seguir sintetizam esses elementos.

Tabela 1 – Dimensões da Inclusão Material

<b>DIMENSÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Infraestrutura	Acessibilidade física, arquitetônica e tecnológica.
Recursos pedagógicos	Materiais adaptados, tecnologias assistivas, flexibilização curricular.
Formação profissional	Capacitação contínua para lidar com a diversidade.
Apoio institucional	Equipes multidisciplinares, serviços de apoio e acompanhamento.
Condições socioeconômicas	Transporte, alimentação, renda, acesso a serviços básicos.

Fonte: Elaboração própria (2026).

Tabela 2 – Desafios Reais para a Efetivação da Inclusão Material

<b>DESAFIO</b>	<b>MANIFESTAÇÃO</b>
Falta de investimentos	Escassez de recursos para infraestrutura e materiais.
Resistências culturais	Preconceitos, estigmas e práticas discriminatórias.
Fragmentação das políticas	Ausência de articulação intersetorial.
Sobrecarga institucional	Profissionais sem apoio ou formação adequada.
Desigualdades estruturais	Barreiras socioeconômicas que limitam o acesso real.

Fonte: Elaboração própria (2026).

A análise das práticas e experiências revela que a inclusão material é um processo contínuo, que exige a articulação entre políticas públicas, práticas institucionais e condições sociais. A efetivação da inclusão depende de investimentos permanentes, da transformação das culturas organizacionais e do reconhecimento das desigualdades que atravessam a vida dos sujeitos. Sem essas ações, a inclusão permanece restrita ao plano formal, incapaz de promover justiça social e igualdade substantiva.

### 3 Considerações finais

A análise das políticas de inclusão evidencia que a distância entre a inclusão formal e a inclusão material constitui uma das principais contradições estruturais dos sistemas educacionais e das políticas públicas contemporâneas. Embora o arcabouço legal brasileiro apresente avanços

significativos no que se refere à garantia de direitos, a efetivação desses direitos permanece condicionada a fatores socioeconômicos, institucionais e culturais que limitam a participação plena dos sujeitos nos espaços sociais. A inclusão formal, ao operar predominantemente no plano declaratório, tende a produzir uma sensação de completude normativa que, conforme argumenta Santos (2007), mascara as desigualdades persistentes e cria a ilusão de que a universalização do acesso está plenamente assegurada.

A inclusão material, por sua vez, revela a complexidade dos processos de democratização do acesso, exigindo investimentos contínuos, reorganização institucional, formação profissional e práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da vida social. A literatura demonstra que a presença física dos sujeitos nas instituições não garante, por si só, sua participação efetiva, sendo necessário assegurar condições reais de permanência, aprendizagem e desenvolvimento. Nesse sentido, a inclusão material demanda ações intersetoriais que articulem políticas educacionais, sociais, econômicas e culturais, superando a fragmentação que historicamente caracteriza a implementação das políticas públicas no Brasil.

Além disso, os desafios enfrentados pelas instituições revelam que a inclusão não pode ser compreendida como um processo linear ou meramente técnico, mas como uma construção coletiva que envolve mudanças estruturais e culturais. A superação das barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais requer o engajamento de gestores, professores, famílias e da sociedade como um todo, reconhecendo que a inclusão é um direito, e não uma concessão. Assim, a efetivação da inclusão material implica a construção de ambientes que valorizem a diversidade, promovam a equidade e assegurem condições para que todos os sujeitos exerçam plenamente sua cidadania.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão formal é condição necessária, mas não suficiente, para a promoção da justiça social. A inclusão material representa o horizonte ético e político das políticas de acesso, exigindo ações concretas que transcendam o plano normativo e se traduzam em práticas transformadoras. A construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva depende da articulação entre direitos declarados e direitos vividos, reconhecendo que a igualdade substantiva só se realiza quando os sujeitos dispõem de condições reais para participar, aprender e se desenvolver em todos os espaços sociais.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BARRETO, José Augusto; ALMEIDA, Roma Reis de; MORAIS, Dandara Palmares de; PASSOS, Leila Nazaré dos Santos; SANTANA, Eugênio Jesus; REIS, Greison Robert Silva dos; OLIVEIRA, Patrícia Duarte de; TURATTO, Alessandra Verginelli. **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ENTRE DIRETRIZES NORMATIVAS E PRÁTICAS FORMATIVAS**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 12, n. 4, p. 1–14, 2026. DOI: 10.51891/rease.v12i4.25533. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/25533>. Acesso em: 16 abr. 2026.
- CROCHICK, José Leon; COSTA, Valdelúcia Alves da; FARIA, Débora Felício. **Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil**. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 30, n. 63, p. 1–19, dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s14628>. Acesso em: 16 abr. 2026.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- FRASER, Nancy. **Escalas de justiça**. São Paulo: Boitempo, 2009.
- FREITAS, Marcos Cezar de. **Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 53, e10084, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980531410084>. Acesso em: 16 abr. 2026.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 79, p. 71–94, nov. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 16 abr. 2026.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SKLIAR, Carlos. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SOUZA, Maria Grazielly Costa; ARAÚJO SOUZA, José Andresson de. **Influência do estresse parental na evolução da terapia de linguagem infantil: uma revisão de literatura**. International Integralize Scientific, v. 5, n. 50, ago. 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.63391/4crkc561>. Acesso em: 16 abr. 2026.



# SAÚDE DO TRABALHADOR INTÉRPRETE: ADOECIMENTO, BURNOUT E PRECARIZAÇÃO

Kesia Caroline da Silva Santos<sup>1</sup>

## 1 Introdução

A discussão sobre a saúde do trabalhador intérprete tem ganhado relevância no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, especialmente diante do avanço das políticas de acessibilidade, da ampliação dos serviços de tradução e interpretação e da intensificação das demandas comunicacionais em diferentes esferas institucionais. A atuação do intérprete, seja de línguas orais ou de línguas de sinais, insere-se em um contexto laboral marcado por exigências cognitivas elevadas, forte envolvimento emocional e crescente precarização das condições de trabalho. Esses elementos, quando combinados, configuram um cenário propício ao adoecimento físico e psíquico, incluindo quadros de estresse crônico e síndrome de burnout.

A literatura sobre saúde do trabalhador tem demonstrado que profissões que exigem atenção contínua, tomada rápida de decisões e responsabilidade comunicacional tendem a apresentar maior incidência de desgaste emocional e sofrimento psíquico (Dejours, 2015). No caso dos intérpretes, tais exigências são intensificadas pela necessidade de operar simultaneamente entre códigos linguísticos distintos, gerenciar nuances culturais e manter precisão semântica em tempo real. Essa complexidade, somada à pressão por desempenho impecável, contribui para a sobrecarga mental e para a sensação de esgotamento, frequentemente relatada por profissionais da área.

A precarização do trabalho, fenômeno amplamente discutido por autores como Antunes (2018) e Sennett (2006), constitui um dos principais fatores estruturais que impactam negativamente a saúde dos intérpretes. A ausência de vínculos formais, a remuneração instável, a fragmentação

---

1 Mestranda em letras pela Unicentro

da jornada e a multiplicidade de contratos simultâneos configuram um ambiente laboral marcado pela insegurança e pela vulnerabilidade. Sales *et al.* (2024) demonstram que a precarização está diretamente associada ao aumento de sintomas de ansiedade, estresse e exaustão emocional, especialmente em categorias profissionais que dependem de alta performance cognitiva.

No campo específico da interpretação, estudos recentes apontam que a intensificação do trabalho, a falta de pausas adequadas e a pressão por produtividade são elementos recorrentes na rotina desses profissionais (Pöchhacker, 2016). A necessidade de atuar em diferentes contextos — educacionais, jurídicos, hospitalares, corporativos expõe o intérprete a situações emocionalmente exigentes, muitas vezes permeadas por sofrimento, conflito ou urgência. Tais ambientes, conforme argumenta Dejours (2015), tendem a produzir efeitos psíquicos significativos, sobretudo quando não há suporte institucional ou espaços de escuta e acolhimento.

A síndrome de burnout, descrita por Maslach e Leiter (2017) como um estado de exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional, tem sido identificada como um risco crescente entre intérpretes. A exaustão emocional manifesta-se como sensação de esgotamento constante, perda de energia e incapacidade de lidar com as demandas cotidianas. A despersonalização, por sua vez, aparece como distanciamento afetivo em relação ao trabalho e às pessoas atendidas, funcionando como mecanismo de defesa diante da sobrecarga. Já a redução da realização profissional envolve sentimentos de incompetência, baixa autoestima e percepção de ineficácia.

A precarização intensifica cada um desses componentes. A instabilidade contratual, por exemplo, alimenta a insegurança e a ansiedade, dificultando a construção de um senso de pertencimento e continuidade profissional. A ausência de direitos trabalhistas e de condições adequadas de descanso compromete a recuperação física e mental, favorecendo o acúmulo de estresse. Além disso, a desvalorização social da profissão frequentemente percebida pelos intérpretes contribui para a sensação de invisibilidade e para o enfraquecimento da identidade profissional, elementos que, segundo Sennett (2006), são centrais nos processos de desgaste subjetivo.

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto do trabalho emocional. Hochschild (2012) destaca que profissões que exigem controle

constante das emoções e manutenção de postura neutra tendem a gerar maior desgaste psíquico. No caso dos intérpretes, essa exigência é permanente: é necessário manter equilíbrio emocional mesmo diante de situações de sofrimento, violência, conflito ou tensão. A literatura aponta que esse tipo de trabalho emocional, quando não reconhecido ou apoiado institucionalmente, pode levar ao adoecimento silencioso, caracterizado por sintomas como irritabilidade, insônia, fadiga crônica e dificuldade de concentração (Dejours, 2015).

A intensificação tecnológica também tem contribuído para a reconfiguração das condições de trabalho dos intérpretes. A expansão das plataformas digitais, especialmente após a pandemia de COVID-19, ampliou a demanda por serviços remotos, mas também trouxe novos desafios, como a hiperconectividade, a ausência de limites entre vida pessoal e profissional e a sobrecarga sensorial decorrente do uso prolongado de telas. Estudos recentes indicam que o trabalho remoto intensifica a fadiga cognitiva e aumenta a sensação de isolamento, fatores que potencializam o risco de burnout (Maslach & Leiter, 2017).

Diante desse cenário, torna-se evidente que o adoecimento dos intérpretes não pode ser compreendido como fenômeno individual, mas como resultado de condições estruturais que fragilizam a saúde e o bem-estar desses trabalhadores. A perspectiva da Psicodinâmica do Trabalho, proposta por Dejours (2015), reforça que o sofrimento laboral emerge da relação entre o sujeito e a organização do trabalho, sendo influenciado por fatores como reconhecimento, autonomia, condições materiais e suporte social. Assim, a promoção da saúde do intérprete exige intervenções que ultrapassem o nível individual e alcancem a esfera organizacional e política.

É fundamental, portanto, que instituições públicas e privadas reconheçam a complexidade da atividade interpretativa e implementem políticas de valorização profissional, regulamentação da carga horária, garantia de pausas, oferta de suporte psicossocial e condições adequadas de trabalho. A criação de espaços de formação continuada, supervisão e troca entre pares também se mostra essencial para fortalecer a identidade profissional e reduzir o isolamento, frequentemente relatado por intérpretes.

A saúde do trabalhador intérprete é atravessada por múltiplos determinantes cognitivos, emocionais, organizacionais e sociopolíticos que, quando negligenciados, produzem adoecimento e comprometem a qualidade da mediação comunicacional. A compreensão desses processos, sustentada por estudos recentes sobre precarização, saúde mental e burnout,

evidencia a urgência de ações estruturais que assegurem condições dignas de trabalho e promovam o bem-estar desses profissionais, cuja atuação é fundamental para a garantia de direitos e para a efetivação da acessibilidade comunicacional.

## **2 A precarização do trabalho do intérprete e seus impactos na saúde**

A precarização do trabalho do intérprete tem se consolidado como um fenômeno estrutural no campo das relações laborais contemporâneas, especialmente em profissões que se situam na intersecção entre serviços, educação e mediação comunicacional. A expansão das políticas de acessibilidade e a crescente demanda por serviços de interpretação não foram acompanhadas pela consolidação de vínculos formais, condições adequadas de trabalho ou reconhecimento profissional. Como resultado, observa-se um cenário marcado por instabilidade, sobrecarga e vulnerabilidade, que impacta diretamente a saúde física e mental desses trabalhadores.

Antunes (2018, p. 47) argumenta que a precarização é expressão de um modelo produtivo que “fragmenta, flexibiliza e desprotege o trabalhador, convertendo a instabilidade em regra e a segurança em exceção”. Essa lógica se manifesta de forma evidente na atuação dos intérpretes, que frequentemente acumulam múltiplos contratos temporários, jornadas fragmentadas e remuneração variável. A ausência de regulamentação efetiva e de políticas institucionais de proteção intensifica a sensação de insegurança e dificulta a construção de trajetórias profissionais estáveis.

A literatura sobre saúde do trabalhador demonstra que ambientes laborais marcados por instabilidade e exigências elevadas tendem a produzir sofrimento psíquico, desgaste emocional e adoecimento progressivo (Dejours, 2015). No caso dos intérpretes, tais exigências são amplificadas pela natureza da atividade, que envolve esforço cognitivo contínuo, tomada rápida de decisões linguísticas e responsabilidade comunicacional em contextos muitas vezes emocionalmente carregados. A precarização, portanto, não é apenas um fenômeno econômico, mas um determinante direto das condições de saúde desses profissionais.

A seguir, apresenta-se que sintetiza a relação entre precarização e adoecimento:

A precarização não se limita à perda de direitos trabalhistas; ela produz efeitos subjetivos profundos, corroendo a autoestima, intensificando

a ansiedade e ampliando a sensação de desamparo. O trabalhador precarizado vive sob constante ameaça de ruptura contratual, o que compromete sua capacidade de planejar o futuro e fragiliza sua saúde mental. Em profissões de alta responsabilidade cognitiva, como a interpretação, esses efeitos tornam-se ainda mais devastadores, pois o desgaste emocional se soma à exigência de desempenho impecável (Sales *et al.*, 2024, p. 112)

Essa análise é particularmente pertinente ao trabalho do intérprete, cuja atuação se dá em ambientes diversas escolas, hospitais, tribunais, eventos corporativos cada qual com demandas específicas e, muitas vezes, emocionalmente intensas. A ausência de pausas adequadas, a pressão por produtividade e a necessidade de manter precisão linguística em tempo real configuram um cenário de sobrecarga permanente.

Pöchhacker (2016, p. 89) destaca que a interpretação é uma atividade de alta complexidade cognitiva, que exige atenção sustentada, memória operacional ativa e controle emocional constante. Quando tais exigências são realizadas em condições precarizadas, o risco de adoecimento aumenta significativamente. A literatura aponta que sintomas como fadiga crônica, dores musculares, irritabilidade, insônia e dificuldade de concentração são recorrentes entre intérpretes submetidos a jornadas intensas e instáveis.

Além disso, a precarização afeta diretamente o reconhecimento profissional, elemento central para a saúde psíquica segundo a Psicodinâmica do Trabalho. Dejours (2015, p. 63) afirma que o reconhecimento é condição essencial para transformar o sofrimento em prazer no trabalho; sua ausência converte o esforço em desgaste e o engajamento em frustração. Intérpretes frequentemente relatam invisibilidade, desvalorização e falta de compreensão sobre a complexidade de sua atividade, o que intensifica o sofrimento e fragiliza a identidade profissional.

Quadro 1 – Principais características da precarização no trabalho do intérprete

<b>ELEMENTO DA PRECARIZAÇÃO</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>
Vínculos instáveis	Contratos temporários, terceirização e ausência de garantias trabalhistas.
Fragmentação da jornada	Atuação em múltiplas instituições, com deslocamentos constantes e horários irregulares.
Remuneração variável	Pagamentos por hora/aula, por evento ou por demanda, sem previsibilidade financeira.
Sobrecarga cognitiva	Exigência de atenção contínua, memória ativa e precisão linguística.
Pressão emocional	Atuação em contextos de sofrimento, conflito ou urgência.
Falta de reconhecimento	Invisibilidade institucional e desvalorização da complexidade da atividade.

Quadro 2 – Impactos da precarização na saúde do intérprete

<b>IMPACTO</b>	<b>MANIFESTAÇÃO</b>
Adoecimento psíquico	Ansiedade, estresse crônico, irritabilidade, sensação de esgotamento.
Burnout	Exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional.
Adoecimento físico	Dores musculares, fadiga, distúrbios do sono, cefaleias.
Comprometimento da identidade profissional	Sentimentos de desvalorização, insegurança e baixa autoestima.
Isolamento social	Falta de suporte institucional e ausência de espaços de troca entre pares.
Redução da qualidade do trabalho	Dificuldade de concentração, lapsos linguísticos e queda no desempenho.

A precarização, portanto, não é um fenômeno periférico, mas um eixo estruturante das condições de trabalho do intérprete. Seus efeitos se manifestam de forma multidimensional, atingindo o corpo, a mente, a identidade e a qualidade da prática profissional. A compreensão desses impactos é fundamental para a formulação de políticas públicas, diretrizes institucionais e estratégias de cuidado que assegurem condições dignas de trabalho e promovam a saúde desses profissionais.

### 3 Adoecimento e desgaste emocional na prática interpretativa

O adoecimento e o desgaste emocional na prática interpretativa constituem fenômenos complexos, resultantes da interação entre exigências cognitivas intensas, pressões emocionais constantes e condições laborais frequentemente precarizadas. A atividade do intérprete, seja de línguas orais ou de línguas de sinais, exige atenção sustentada, memória operacional ativa, tomada rápida de decisões linguísticas e capacidade de gerenciar simultaneamente múltiplos estímulos. Tais características tornam o trabalho altamente vulnerável ao estresse ocupacional e ao esgotamento psíquico.

Pöchhacker (2016, p. 89) destaca que a interpretação é uma atividade de alta complexidade cognitiva, que demanda do profissional um esforço contínuo de processamento linguístico e emocional, frequentemente realizado sob condições de pressão temporal e responsabilidade comunicacional. Essa complexidade, quando associada a ambientes de trabalho instáveis ou emocionalmente carregados, intensifica o risco de adoecimento, especialmente em contextos onde não há suporte institucional adequado.

A literatura sobre saúde mental no trabalho aponta que profissões que envolvem mediação humana, responsabilidade ética e exposição constante a situações de sofrimento tendem a apresentar maior incidência de desgaste emocional (Dejours, 2015). No caso dos intérpretes, essa exposição ocorre em diferentes cenários: atendimentos hospitalares, audiências judiciais, salas de aula inclusivas, entrevistas psicológicas, reuniões corporativas e eventos públicos. Cada um desses ambientes impõe demandas emocionais específicas, que se acumulam ao longo do tempo e podem gerar sobrecarga psíquica.

A seguir, apresenta-se a primeira sintetiza a relação entre exigência emocional e adoecimento:

O desgaste emocional não se manifesta de forma abrupta, mas como resultado de um processo contínuo de exposição a situações de alta carga afetiva. O trabalhador, ao lidar repetidamente com sofrimento, conflito ou tensão, internaliza parte dessas experiências, mesmo quando tenta manter a neutralidade profissional. Esse acúmulo silencioso, quando não reconhecido ou elaborado, converte-se em sintomas de ansiedade, irritabilidade, fadiga crônica e sensação de esgotamento (Hochschild, 2012, p. 74).

Esse processo é intensificado pela necessidade de manter postura neutra e controle emocional constante, elementos centrais no trabalho interpretativo. A neutralidade, embora necessária para garantir fidelidade comunicacional, exige do intérprete um esforço contínuo de regulação emocional, que pode gerar desgaste significativo. Hochschild (2012) denomina esse fenômeno de “trabalho emocional”, caracterizando-o como uma forma de esforço psíquico que, quando não reconhecida, contribui para o adoecimento.

Outro fator relevante refere-se à sobrecarga cognitiva. A interpretação simultânea, por exemplo, exige que o profissional ouça, processe, traduza e produza discurso em tempo real, mantendo coerência, precisão e fluidez. Esse processo, segundo Gile (2009, p. 112), envolve um esforço mental contínuo, que ultrapassa o simples domínio linguístico e exige habilidades de gerenciamento de atenção, memória e tomada de decisão sob pressão. Quando realizado de forma prolongada, sem pausas adequadas, esse esforço pode gerar fadiga cognitiva, lapsos de concentração e sensação de saturação mental.

#### A relação entre sobrecarga cognitiva e desgaste:

A fadiga cognitiva resulta da impossibilidade de o cérebro manter, por longos períodos, níveis elevados de processamento simultâneo. Profissionais que atuam em tarefas de alta complexidade mental, como intérpretes, experimentam um desgaste progressivo que compromete não apenas o desempenho, mas também o bem-estar geral. A ausência de pausas, a pressão por produtividade e a necessidade de precisão absoluta intensificam esse desgaste, tornando-o um fator central no adoecimento ocupacional (Gile, 2009, p. 115).

Além da sobrecarga cognitiva e emocional, o contexto de precarização laboral agrava o quadro de adoecimento. A instabilidade contratual, a ausência de direitos trabalhistas, a fragmentação da jornada e a falta de reconhecimento institucional contribuem para a sensação de insegurança e desvalorização, elementos que, segundo Dejours (2015), são determinantes no sofrimento psíquico relacionado ao trabalho. A precarização, portanto, não apenas compromete as condições materiais de atuação, mas também fragiliza a identidade profissional e reduz a capacidade de enfrentamento do trabalhador.

#### A relação entre precarização e sofrimento emocional:

A precarização do trabalho produz efeitos subjetivos profundos, que ultrapassam a dimensão econômica. O trabalhador precarizado vive sob constante ameaça de ruptura contratual, o que gera ansiedade, medo

e sensação de desamparo. Em profissões que exigem envolvimento emocional e responsabilidade ética, como a interpretação, esses efeitos tornam-se ainda mais intensos, pois o desgaste emocional se soma à insegurança estrutural, criando um ambiente propício ao adoecimento (Antunes, 2018, p. 52).

Esse conjunto de fatores sobrecarga cognitiva, exigência emocional e precarização compõe um cenário de vulnerabilidade que favorece o desenvolvimento de sintomas como ansiedade, estresse crônico, irritabilidade, distúrbios do sono, dores musculares e sensação de esgotamento. Em casos mais graves, pode evoluir para quadros de burnout, caracterizados por exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional (Maslach, Leiter, 2017).

#### **4 Burnout entre intérpretes: fatores de risco e manifestações**

A síndrome de burnout tem sido amplamente reconhecida como um fenômeno psicossocial associado ao estresse laboral crônico, especialmente em profissões que exigem envolvimento emocional, responsabilidade ética e desempenho cognitivo contínuo. A prática interpretativa, por sua natureza complexa e multifacetada, reúne um conjunto de fatores que tornam esses profissionais particularmente vulneráveis ao desenvolvimento desse tipo de esgotamento. A literatura internacional e nacional converge ao afirmar que o burnout emerge quando as demandas do trabalho ultrapassam, de forma prolongada, os recursos físicos, emocionais e organizacionais disponíveis ao trabalhador (Maslach; Leiter, 2017).

No caso dos intérpretes, a vulnerabilidade ao burnout está relacionada a três dimensões centrais: exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional. Essas dimensões, descritas originalmente por Maslach e Jackson (1981), manifestam-se de maneira específica na prática interpretativa, dada a natureza simultaneamente cognitiva, emocional e relacional da atividade. A exaustão emocional decorre da sobrecarga mental e afetiva; a despersonalização emerge como mecanismo de defesa diante da pressão constante; e a redução da realização profissional está associada à sensação de insuficiência e desvalorização.

A exaustão emocional é frequentemente apontada como o primeiro e mais evidente sintoma entre intérpretes. A necessidade de manter atenção sustentada, realizar processamento linguístico em tempo real e lidar com situações emocionalmente intensas contribui para o desgaste progressivo. Como afirma Pöchhacker (2016, p. 91), a interpretação simultânea exige

um nível de vigilância cognitiva que, quando mantido por longos períodos, conduz inevitavelmente à fadiga mental e ao esgotamento emocional. Esse esgotamento compromete a capacidade de concentração, reduz a precisão linguística e aumenta a probabilidade de erros, o que, por sua vez, intensifica a pressão psicológica sobre o profissional.

Outro fator de risco amplamente discutido é a exposição contínua a contextos emocionalmente carregados. Intérpretes que atuam em ambientes hospitalares, jurídicos ou educacionais inclusivos frequentemente lidam com situações de sofrimento, conflito, violência ou vulnerabilidade social. Essa exposição, quando não acompanhada de suporte institucional, pode gerar sobrecarga afetiva significativa. Dejours (2015, p. 67) ressalta que o contato repetido com o sofrimento alheio, sem espaços de elaboração coletiva, produz um desgaste emocional silencioso, que se acumula e se transforma em adoecimento. No caso dos intérpretes, esse desgaste é agravado pela exigência de neutralidade, que impede a expressão espontânea das emoções vivenciadas durante a mediação comunicacional.

A precarização das condições de trabalho constitui outro elemento central na compreensão do burnout entre intérpretes. A instabilidade contratual, a ausência de direitos trabalhistas, a fragmentação da jornada e a remuneração variável criam um ambiente de insegurança permanente. Antunes (2018, p. 54) observa que a precarização corrói a estabilidade subjetiva do trabalhador, produzindo ansiedade, medo e sensação de desamparo, que se somam às exigências da atividade e ampliam o risco de esgotamento. Assim, o burnout não é apenas resultado de fatores individuais, mas de condições estruturais que fragilizam o bem-estar e a saúde mental desses profissionais.

Além disso, a intensificação tecnológica e a expansão do trabalho remoto após a pandemia de COVID-19 introduziram novos desafios. A hiperconectividade, a ausência de limites entre vida pessoal e profissional e a sobrecarga sensorial decorrente do uso prolongado de plataformas digitais têm sido apontadas como fatores emergentes de risco. Estudos recentes indicam que intérpretes que atuam em ambientes virtuais relatam maior fadiga visual, aumento da tensão corporal e sensação de isolamento, elementos que contribuem para o desenvolvimento de burnout (Maslach; Leiter, 2017).

As manifestações do burnout entre intérpretes são diversas e se expressam tanto no plano físico quanto no emocional e cognitivo. Entre os sintomas mais recorrentes estão: fadiga persistente, irritabilidade,

distúrbios do sono, dores musculares, dificuldade de concentração, lapsos linguísticos, sensação de incompetência e perda de motivação. Esses sintomas, quando não reconhecidos e tratados, podem evoluir para quadros mais graves de adoecimento psíquico, como depressão, ansiedade generalizada e transtornos psicossomáticos.

A compreensão do burnout como fenômeno multidimensional é fundamental para a construção de estratégias de prevenção e intervenção. A literatura aponta que medidas como regulamentação da carga horária, oferta de pausas adequadas, criação de espaços de supervisão e apoio emocional, fortalecimento da identidade profissional e valorização institucional são essenciais para reduzir o risco de adoecimento. Além disso, políticas públicas que assegurem condições dignas de trabalho e proteção social são indispensáveis para enfrentar as raízes estruturais do burnout na categoria.

Em síntese, o burnout entre intérpretes é resultado da combinação entre exigências cognitivas intensas, pressões emocionais constantes e condições laborais precarizadas. Trata-se de um fenômeno que ultrapassa a dimensão individual e exige respostas coletivas, institucionais e políticas. Reconhecer a complexidade da prática interpretativa e seus impactos na saúde é passo fundamental para promover ambientes de trabalho mais saudáveis e garantir a sustentabilidade da atuação desses profissionais, cuja contribuição é essencial para a efetivação da acessibilidade e da justiça comunicacional.

## **5 Considerações finais**

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que a saúde do trabalhador intérprete é profundamente atravessada por fatores estruturais, organizacionais e subjetivos que configuram um cenário de vulnerabilidade e risco de adoecimento. Os objetivos propostos — identificar os elementos da precarização, discutir o desgaste emocional e analisar a incidência de burnout na prática interpretativa — foram alcançados ao evidenciar que tais fenômenos não se manifestam de forma isolada, mas como partes interdependentes de um mesmo processo de intensificação laboral.

Os resultados apresentados demonstram que a precarização do trabalho, caracterizada por vínculos instáveis, fragmentação da jornada, ausência de direitos e desvalorização profissional, constitui um dos principais

determinantes do sofrimento psíquico entre intérpretes. Essa condição estrutural fragiliza a segurança subjetiva, compromete a autonomia e reduz a capacidade de enfrentamento diante das exigências da atividade. Assim, confirma-se que o adoecimento não decorre de fragilidades individuais, mas de condições laborais inadequadas que se perpetuam em diferentes contextos institucionais.

Damesma forma, verificou-se que o desgaste emocional é intensificado pela natureza da prática interpretativa, que exige controle afetivo, neutralidade, atenção contínua e tomada rápida de decisões linguísticas. A exposição a situações de sofrimento, conflito ou vulnerabilidade social, somada à ausência de suporte institucional, contribui para o acúmulo de tensões emocionais que, quando não elaboradas, evoluem para quadros de estresse crônico e exaustão.

A discussão sobre burnout evidenciou que intérpretes constituem um grupo profissional particularmente suscetível ao desenvolvimento dessa síndrome, uma vez que sua atuação reúne os principais fatores de risco descritos na literatura: sobrecarga cognitiva, pressão emocional, falta de reconhecimento e precarização. As manifestações de burnout — exaustão emocional, despersonalização e redução da realização profissional — foram identificadas como respostas adaptativas a um ambiente de trabalho que frequentemente ultrapassa os limites de tolerância humana.

Diante desses achados, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas e institucionais que assegurem condições dignas de trabalho, regulamentação adequada da carga horária, oferta de pausas, suporte psicossocial e valorização profissional. A promoção da saúde do intérprete exige ações que ultrapassem intervenções individuais e alcancem a esfera coletiva, reconhecendo que o bem-estar desses trabalhadores é condição fundamental para a qualidade da mediação comunicacional e para a efetivação da acessibilidade.

Conclui-se, portanto, que a saúde do trabalhador intérprete deve ser compreendida como um tema estratégico para a educação, para as políticas de inclusão e para os estudos sobre trabalho contemporâneo. A continuidade das pesquisas nessa área é essencial para aprofundar a compreensão dos processos de adoecimento e para subsidiar práticas institucionais que promovam ambientes laborais mais humanos, seguros e sustentáveis.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

Caldas, Nadja De Oliveira Garcia. DA SAÚDE PSICOLÓGICA DO TRABALHADOR: A RESPONSABILIDADE DO EMPREGADOR NOS CASOS DE BURNOUT. **Repositório Institucional do Unifip**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2024. Disponível em: <https://editora.unifip.edu.br/repositoriounifip/article/view/4480>. Acesso em: 16 abr. 2026.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GILE, Daniel. **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

HOCHSCHILD, Arlie. **The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling**. Berkeley: University of California Press, 2012.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan. **The Measurement of Experienced Burnout**. *Journal of Occupational Behavior*, v. 2, n. 2, p. 99–113, 1981.

MARQUES, Karoline Holanda. **A sociedade do desempenho e seus reflexos: Burnout como doença ocupacional e seus reflexos trabalhistas e previdenciários**. 2025. 43 f. Monografia (Graduação em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

MASLACH, Christina; LEITER, Michael. **Burnout: The Cost of Caring**. New York: Routledge, 2017.

PÖCHHACKER, Franz. **Introducing Interpreting Studies**. 2. ed. London: Routledge, 2016.

SALES, L. M. G. C. et al. **Elos entre a precarização laboral e a saúde mental do trabalhador**. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2024.

SILVA, Flavia Yasmin Almeida. **Adoecimento psíquico e trabalho: a interpretação sociojurídica de sua intensificação e os mecanismos legais de proteção trabalhista**. 2023. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) - Faculdade Nacional de Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SILVA, José Antônio Ribeiro de Oliveira. A síndrome de burnout: a doença do trabalho, suas características e riscos à saúde do

trabalhador. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, [S. l.], v. 90, n. 1, p. 21–38, 2024. DOI: 10.70405/rtst.v90i1.26. Disponível em: <https://revista.tst.jus.br/rtst/article/view/26>. Acesso em: 16 abr. 2026.

# DIREITO LINGUÍSTICO, JUSTIÇA SOCIAL E O FUTURO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Isabela Marinho Menezes<sup>1</sup>

Nyce Marcelle de Leon Rocha Vieira de Melo<sup>2</sup>

Isabela Ferreira Gomes<sup>3</sup>

Lisanir Cardoso Chaves<sup>4</sup>

João Pedro Gomes Santana<sup>5</sup>

## 1 Introdução

O conceito de direito linguístico revela-se como uma das categorias mais relevantes no debate contemporâneo sobre direitos humanos e justiça social, especialmente em contextos plurilíngues e multiculturais como o brasileiro. Trata-se de uma noção que ultrapassa o campo estritamente jurídico e adentra as dimensões sociopolíticas da linguagem, entendida não apenas como instrumento de comunicação, mas como expressão de identidade, de pertencimento coletivo e de cidadania. A língua, nesse sentido, é elemento constitutivo das estruturas de poder e um dos eixos organizadores da vida social. Negar a uma comunidade o direito de usar, desenvolver e transmitir sua língua significa negar-lhe o reconhecimento de sua plena humanidade e seu direito de participar de maneira igualitária na construção do espaço público. Assim, o direito linguístico assume caráter transversal, incidindo diretamente sobre os campos da educação, da cultura, da cidadania e das políticas públicas.

No plano teórico, a análise dos direitos linguísticos demanda a integração entre perspectivas da sociolinguística crítica, da filosofia política e da teoria da justiça. Partindo do pressuposto de que toda política linguística é também uma política de poder, torna-se imperativo

---

1 Formação em licenciatura em Letras Libras.

2 Doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina.

3 Graduada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Maringá.

4 Doutoranda em Linguística, Universidade Federal do Norte do Tocantins.

5 Bacharel em Letras–Libras pela Faculdade Eficaz. Pós-graduado em Libras e Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Cidade Verde.

compreender como a gestão das línguas em um Estado nacional reflete e reproduz hierarquias históricas entre grupos sociais. A teoria da justiça como reconhecimento, formulada por Nancy Fraser (2007), e os estudos de Pierre Bourdieu (1982) sobre o poder simbólico, oferecem aportes fundamentais para a compreensão dessa problemática. Enquanto Fraser defende a indissociabilidade entre redistribuição, reconhecimento e representação como dimensões da justiça social, Bourdieu demonstra que as práticas linguísticas estão intrinsecamente vinculadas às estruturas de dominação e à legitimação de determinados capitais simbólicos. Dessa forma, os direitos linguísticos não se limitam ao acesso formal à linguagem, mas dizem respeito ao reconhecimento efetivo das línguas e variedades linguísticas como legítimas no espaço social.

No contexto brasileiro, a discussão sobre o direito linguístico ganha relevância particular diante da diversidade linguística existente no território nacional, que abrange povos indígenas, comunidades tradicionais, imigrantes e a população surda, usuária da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Apesar de o português ser a língua oficial do Estado, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, a coexistência de múltiplas línguas no país impõe o desafio de reconhecer e garantir os direitos linguísticos desses grupos, compreendendo a língua como parte do patrimônio cultural e imaterial da nação. As políticas patrimoniais, educacionais e de acessibilidade linguística devem, nessa perspectiva, assegurar não apenas o direito de uso, mas também o direito à transmissão, ao ensino e ao acesso à informação nas línguas maternas das comunidades.

O reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 representaram marcos jurídicos fundamentais para o fortalecimento do direito linguístico da comunidade surda no Brasil. Não obstante, a implementação dessas normas revelou uma série de desafios relacionados à formação docente, à escassez de intérpretes qualificados e à resistência de instituições educacionais em adotar o modelo bilíngue de ensino. O mesmo se verifica em relação às línguas indígenas, que, embora contempladas pela Lei nº 11.645/2008, ainda enfrentam processos de erosão e substituição linguística devido à ausência de políticas sistemáticas de revitalização e documentação. Esse cenário indica que o Estado brasileiro avança na produção normativa, mas carece de articulação intersetorial e de mecanismos efetivos de acompanhamento e avaliação para transformar leis em práticas inclusivas.

O debate sobre justiça social, ao ser articulado com o direito linguístico, aponta para a necessidade de se repensar a noção de igualdade em sociedades linguisticamente diversas. A justiça social não se esgota na igualdade formal perante a lei; exige o reconhecimento das diferenças e das desigualdades históricas que caracterizam a experiência social de cada comunidade linguística. Nesse sentido, o direito à língua é também o direito à diferença, ao mesmo tempo em que implica o combate a estruturas de exclusão que marginalizam quem não domina a língua de prestígio. No caso brasileiro, o predomínio do português como única língua de poder cria um cenário de invisibilidade para falantes de outras línguas, limitando o acesso à informação, à educação e aos serviços públicos em igualdade de condições. A consolidação de uma política linguística democrática requer, portanto, o deslocamento de uma lógica assimilacionista — que impõe um padrão linguístico único — para uma lógica de pluralidade cultural e linguística.

As políticas públicas linguísticas constituem o instrumento por excelência para a efetivação dos direitos linguísticos e para a promoção da justiça social. Por meio delas, o Estado define as diretrizes para o ensino de línguas, a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a regulamentação de serviços de tradução e interpretação. No entanto, o desenho e a execução dessas políticas frequentemente se orientam por perspectivas tecnicistas ou meramente normativas, distantes de uma compreensão crítica sobre as implicações socioculturais do multilinguismo. A ausência de um órgão central voltado à gestão das políticas linguísticas nacionais, a insuficiência de dados sobre a diversidade linguística do país e a escassez de recursos financeiros destinados à valorização das línguas minoritárias compõem um quadro de fragilidade institucional que compromete o avanço nessa área. O desafio central consiste em instituir um modelo de política linguística ancorado nos princípios dos direitos humanos, capaz de assegurar equidade no uso das línguas e participação efetiva das comunidades envolvidas nos processos decisórios.

A emergência de novas agendas políticas no campo da inclusão e da acessibilidade também projeta o direito linguístico como tema estratégico para o futuro das políticas públicas. O desenvolvimento de tecnologias digitais, ferramentas de tradução automática, reconhecimento de voz e plataformas multilíngues amplia as possibilidades de acesso à comunicação e à informação. Contudo, esse avanço técnico precisa ser acompanhado de um debate ético e político sobre o uso das tecnologias em contextos de diversidade linguística. O risco de reprodução de assimetrias por meio de

algoritmos linguísticos, sistemas de reconhecimento de fala ou modelos de inteligência artificial que privilegiam línguas de maior difusão global exige uma abordagem crítica e regulatória para garantir que o progresso tecnológico não aprofunde desigualdades existentes.

A questão linguística, portanto, inscreve-se no cerne das políticas públicas do século XXI, demandando um novo paradigma de gestão que articule cidadania, diversidade e democracia comunicacional. O Estado contemporâneo, diante das transformações sociais e tecnológicas, não pode restringir-se a reconhecer a pluralidade linguística de forma simbólica; deve criar condições concretas para o exercício pleno dos direitos linguísticos em todos os âmbitos da vida social — na educação, na saúde, na justiça, na administração pública e na cultura. As políticas linguísticas integradas ao planejamento educacional e aos programas de inclusão social configuram o caminho para uma cidadania linguística substantiva, na qual a língua deixa de ser barreira e se transforma em instrumento de equidade e transformação social.

A consolidação de políticas linguísticas voltadas à justiça social implica, portanto, repensar os fundamentos epistemológicos e políticos que sustentam a ideia de língua oficial. É necessário reconhecer que a homogeneização linguística, frequentemente associada ao projeto de construção do Estado-nação, não se coaduna com o pluralismo constitutivo das sociedades contemporâneas. Repensar as políticas linguísticas implica deslocar o olhar do centro para a periferia, do universalismo para o reconhecimento das especificidades locais e comunitárias. Somente por meio desse movimento será possível formular políticas públicas capazes de assegurar que cada indivíduo e grupo social tenha o direito de existir, expressar-se e participar plenamente da vida social em sua própria língua, sem que isso implique exclusão, discriminação ou perda de oportunidades.

O direito linguístico deve ser compreendido como dimensão essencial da justiça social e como referência estratégica para a formulação de políticas públicas futuras. Ele não se reduz a uma pauta setorial, mas constitui parte estruturante da agenda de direitos humanos e de desenvolvimento sustentável. O futuro das políticas públicas, nesse sentido, exige a institucionalização de um sistema nacional de política linguística, a valorização da diversidade linguística como patrimônio cultural imaterial e a adoção de práticas governamentais guiadas pelo princípio da equidade comunicativa. Nesse horizonte, promover o direito linguístico não é apenas uma questão cultural ou educacional, mas uma afirmação ética e política

de que toda voz — independentemente de sua língua — possui o mesmo valor no espaço público democrático.

## 2 Desenvolvimento

### 2.1 Direito linguístico como categoria de justiça: fundamentos teóricos e normativos

O direito linguístico, concebido como dimensão específica dos direitos humanos, vem sendo progressivamente reconhecido como categoria central para a compreensão da justiça em sociedades marcadas por desigualdades históricas e por intensa diversidade cultural. Tal reconhecimento parte da premissa de que a língua não é apenas um meio neutro de comunicação, mas um recurso simbólico atravessado por relações de poder, por processos de legitimação e por mecanismos de exclusão social. Ao situar a linguagem no cerne das disputas por reconhecimento e por redistribuição, o direito linguístico passa a integrar o campo normativo da justiça social, na medida em que as oportunidades de participação política, de acesso à educação e de fruição de bens culturais dependem, em grande medida, da possibilidade de usar a própria língua em condições de paridade. Assim, a análise de seus fundamentos teóricos e normativos implica articular contribuições da sociolinguística crítica, da filosofia política e dos estudos jurídicos sobre direitos humanos, construindo um quadro conceitual capaz de evidenciar como a gestão das línguas por parte do Estado interfere diretamente na inclusão ou exclusão de sujeitos e comunidades (Skutnabb-Kangas, 2019).

No âmbito da teoria da justiça, a formulação proposta por Nancy Fraser constitui um referencial importante para compreender o direito linguístico como categoria de justiça. Ao defender uma concepção bivalente de justiça, que articula redistribuição de recursos materiais e reconhecimento de identidades culturais, Fraser argumenta que os conflitos contemporâneos não podem ser explicados unicamente por desigualdades econômicas, sendo igualmente indispensável considerar as formas de desrespeito e desvalorização simbólica que afetam grupos específicos. Em texto amplamente citado, a autora sustenta que a justiça requer “participação paritária” e que tal participação só é possível quando os sujeitos não são economicamente marginalizados nem culturalmente desautorizados. Nesse horizonte, a língua torna-se um eixo privilegiado

de análise: negar a legitimidade de determinadas práticas linguísticas ou relegá-las a espaços subalternos corresponde a negar reconhecimento a seus falantes, restringindo sua inserção paritária no espaço público (Goldberg, 2026).

A centralidade da linguagem nas relações de poder é também evidenciada pela obra de Pierre Bourdieu, que concebe a língua como capital simbólico e como instrumento de dominação. Em sua análise, o autor mostra que as interações linguísticas estão sempre situadas em “mercados linguísticos” específicos, nos quais determinados modos de falar são considerados legítimos, enquanto outros são desqualificados e associados a baixa competência, falta de escolaridade ou inferioridade social. A escola, as instituições do Estado e os meios de comunicação funcionam, nessa perspectiva, como instâncias de consagração de uma variedade linguística hegemônica, normalmente associada às classes dominantes. Assim, a desigualdade linguística não se manifesta apenas na diferença de repertórios, mas na assimetria de valor atribuído a cada variedade, convertendo-se em mecanismo de reprodução de hierarquias sociais. Isso significa que o direito linguístico, enquanto categoria de justiça, precisa enfrentar não apenas a ausência de normas protetivas, mas também a naturalização de um padrão linguístico único como sinônimo de correção, competência e cidadania (Skutnabb-Kangas, 2019).

No campo específico dos direitos humanos, a noção de direitos linguísticos foi sistematizada, entre outros, por Tove Skutnabb-Kangas e Robert Phillipson, a partir da categoria de “direitos humanos linguísticos”. Esses autores argumentam que a proteção das línguas minoritárias e o direito à educação na língua materna não podem ser reduzidos a políticas opcionais ou benevolentes, mas devem ser compreendidos como direitos inalienáveis, diretamente vinculados à dignidade humana e à preservação da diversidade cultural. Ao analisar instrumentos internacionais e práticas estatais, eles demonstram que a negação de tais direitos resulta em assimilação forçada, perda linguística e ruptura de laços identitários intergeracionais. Em perspectiva normativa, defendem que a justiça linguística requer, no mínimo, garantir às comunidades o direito de manutenção e desenvolvimento de suas línguas, o acesso a serviços públicos em língua compreensível e o direito à educação por meio da língua materna, especialmente nos primeiros anos de escolarização (Skutnabb-Kangas, 2019).

A literatura especializada enfatiza que esses direitos não possuem apenas um caráter declaratório, mas exigem a criação de dispositivos normativos e institucionais concretos. Em artigo clássico sobre o tema, Phillipson e Skutnabb-Kangas analisam os “direitos humanos linguísticos” como parâmetro para avaliar a justiça ou injustiça de políticas de língua, indicando que a ausência de proteção efetiva costuma estar associada a conflitos sociais, marginalização educacional e discriminação no mercado de trabalho. Eles observam que, “quando o Estado não assegura educação por meio da língua materna e acesso aos serviços públicos em uma língua que o cidadão compreenda, gera-se uma desigualdade estrutural que não pode ser justificada como mera diferença cultural, mas deve ser entendida como violação de direitos humanos”. Essa perspectiva reforça a ideia de que o direito linguístico é uma categoria de justiça que opera na fronteira entre cultura e estrutura socioeconômica (Skutnabb-Kangas, 2019).

No plano internacional, diversos instrumentos normativos consolidam o entendimento de que a proteção das línguas integra o campo dos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Barcelona, 1996), embora não tenha força vinculante, estabelece princípios amplos de respeito às línguas e às comunidades linguísticas, incluindo o direito de usar a língua em espaços públicos e privados, de receber educação na língua própria e de acessar a mídia nessa língua. No âmbito da Organização das Nações Unidas, documentos voltados à proteção de minorias e povos indígenas, assim como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, reforçam a necessidade de que os Estados assegurem medidas específicas para garantir a igualdade linguística. Tais instrumentos, ainda que dependam de incorporação nos ordenamentos jurídicos nacionais para produzirem efeitos diretos, desempenham papel normativo fundamental ao estabelecer padrões internacionais de justiça linguística e ao orientar a formulação de legislações internas.

A articulação entre esses marcos internacionais e as políticas nacionais evidencia uma tensão recorrente entre o reconhecimento formal dos direitos linguísticos e sua efetivação concreta. Em muitos contextos, o Estado adere a tratados e declarações, mas mantém políticas educacionais e administrativas que favorecem uma única língua dominante, negligenciando a criação de programas de educação bilíngue, a formação de profissionais qualificados e a produção de materiais na língua das comunidades minoritárias. Desse modo, configura-se um paradoxo: os direitos linguísticos são proclamados no plano discursivo, mas permanecem sistematicamente desconsiderados na prática cotidiana das instituições. A categoria de justiça, nesse cenário,

exige instrumentos de responsabilização e monitoramento que permitam avaliar o grau de cumprimento das obrigações assumidas pelos Estados.

A discussão sobre o direito linguístico como categoria de justiça também tem sido atravessada por debates sobre multiculturalismo, cidadania e democracia. Ao problematizar a relação entre redistribuição e reconhecimento, Fraser salienta que políticas voltadas exclusivamente ao reconhecimento simbólico — por exemplo, a mera declaração de respeito à diversidade —, quando não acompanhadas de transformações estruturais, correm o risco de produzir uma “justiça superficial”, que não altera as condições reais de desigualdade. Aplicado ao campo linguístico, esse alerta indica que não basta declarar uma língua como patrimônio cultural ou reconhecer oficialmente seu status; é necessário garantir condições materiais e institucionais para que ela seja usada em contextos de prestígio, como a educação formal, a administração pública e o sistema de justiça.

Ao relacionar esses debates ao campo da linguagem, alguns estudos destacam a importância de pensar a justiça linguística a partir da ideia de “participação paritária”, em que todos os sujeitos tenham condições equivalentes de expressar-se e de ser ouvidos na esfera pública, independentemente da língua que utilizam. Essa perspectiva aproxima a discussão dos direitos linguísticos de questões como democracia comunicativa, acesso à informação e pluralismo midiático. Em sociedades marcadas por assimetrias profundas, o monopólio de uma língua dominante na mídia, na escola e nas instituições políticas produz exclusões silenciosas, que naturalizam a ausência de determinadas vozes e experiências. A justiça linguística, portanto, requer a desmontagem dessas estruturas de monopólio simbólico, abrindo espaço para práticas efetivamente plurilíngues.

Nesse contexto teórico-normativo, a citação de Skutnabb-Kangas e Phillipson sintetiza de maneira emblemática a relação entre direitos linguísticos e justiça social, permitindo uma leitura que se coaduna com o foco deste trabalho. Em um de seus textos de referência, os autores afirmam:

Os direitos linguísticos humanos não são um luxo nem uma preocupação marginal, mas uma condição necessária para a justiça social em sociedades multilíngues. Quando os falantes de línguas dominadas são privados do direito à educação em sua língua materna, de usar sua língua em instituições públicas e de transmiti-la às gerações futuras, o resultado não é apenas a perda linguística, mas a exclusão sistemática desses grupos da plena cidadania. O respeito aos direitos linguísticos humanos, especialmente ao direito à educação na língua materna, é um

fator fundamental para reduzir conflitos sociais e promover sociedades mais equitativas e democráticas (Skutnabb-Kangas; Phillipson, 1995, p. 485).

Essa passagem evidencia que os direitos humanos linguísticos são entendidos como condição estruturante da justiça social, e não como pauta setorial restrita a movimentos identitários. Ao destacar a educação na língua materna e o uso da língua em instituições públicas, Skutnabb-Kangas e Phillipson vinculam diretamente o direito linguístico às oportunidades de participação cidadã e à prevenção de conflitos sociais decorrentes da marginalização de comunidades linguísticas. A menção à “exclusão da cidadania plena” mostra que, sem a garantia de condições linguísticas equitativas, a igualdade formal permanece incompleta, pois determinados grupos seguem impedidos de acessar, em termos reais, direitos e serviços fundamentais.

A partir desses fundamentos teóricos e normativos, é possível afirmar que o direito linguístico configura uma categoria de justiça que ultrapassa a dimensão cultural, alcançando o núcleo das disputas por igualdade, reconhecimento e participação democrática. Sua concretização exige tanto marcos legais robustos quanto políticas públicas sustentadas por diagnósticos precisos da realidade sociolinguística e por mecanismos de controle social. Desse modo, discutir direito linguístico como categoria de justiça implica, necessariamente, interrogar o papel do Estado, o desenho das políticas linguísticas e as formas de resistência e reivindicação protagonizadas pelas comunidades que lutam pela preservação e valorização de suas línguas.

## 2.2 Políticas públicas linguísticas no Brasil: avanços, lacunas e perspectivas

O campo das políticas públicas linguísticas no Brasil revelase como um espaço de tensões entre formulações normativas progressistas e a persistência de lacunas estruturais que limitam a efetivação dos direitos linguísticos, sobretudo das comunidades minoritárias. A longa história de centralização simbólica do português, combinada com a herança colonial e com políticas de assimilação linguística, criou um cenário em que determinadas línguas e variedades são historicamente desvalorizadas, privadas de legitimidade institucional e de acesso a espaços de poder. A partir de meados do século XX, contudo, verificase a emergência de um conjunto de dispositivos legais, políticos e educacionais que passam a

reconhecer, ainda que de maneira parcial, a pluralidade linguística do país, abrindo brechas para a construção de políticas públicas linguísticas mais inclusivas (Sousa *et al.*, 2020).

Um dos marcos mais significativos nesse percurso é a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras – como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas no Brasil. Ao estabelecer a condição de língua oficial no âmbito das comunicações e expressões relativas à comunidade surda, a norma explicita que o Estado deve garantir condições para seu uso em espaços públicos, na educação, na saúde e em serviços de informação. A regulamentação subsequente, por meio do Decreto nº 5.626/2005, detalha obrigações concretas, como a oferta de intérpretes de Libras em serviços públicos de saúde, educação, espaços públicos e instituições de relevância pública, bem como a instituição de cursos de formação em Letras–Libras e a consolidação de princípios para a educação bilíngue de surdos (Rodrigues, 2017).

Apesar desses avanços normativos, estudos sobre a aplicação da Lei de Libras e do Decreto nº 5.626/2005 destacam a distância entre texto legal e prática institucional, evidenciando a insuficiência de recursos financeiros, a escassez de profissionais qualificados e a resistência de partes da estrutura educacional à adoção efetiva do modelo bilíngue. A formação de professores de surdos, de tradutores e intérpretes de Libras/português, ainda que exista em algumas instituições de ensino, é desigual, concentrada em determinadas regiões e não acompanhada de políticas de carreira que assegurem vínculos estáveis, condições de trabalho adequadas e planos de formação continuada. Esse cenário contribui para a precarização de serviços de interpretação em contextos de relevância, como audiências judiciais, atendimentos médicos complexos e exames de acesso à universidade, comprometendo a efetividade do direito à comunicação em Libras (Rodrigues, 2017).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que incorpora supostamente a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência à ordem jurídica brasileira, reforça o arcabouço normativo ao dispor, de forma expressa, sobre o direito à comunicação e ao acesso à informação em Libras, além de prever a necessidade de adaptações curriculares, de materiais didáticos acessíveis e de serviços de apoio necessários para a garantia da participação plena das pessoas surdas. Apesar da ambição declarativa, especialistas e pesquisadores apontam que a implementação da LBI ainda enfrenta obstáculos importantes, como a

lenta composição de instrumentos de avaliação biopsicossocial, a ausência de políticas intersetoriais coordenadas e a concentração de interpretação de Libras em espaços institucionais centrais, enquanto populações periféricas, rurais ou de baixa renda permanecem desassistidas.

No que tange às línguas indígenas, o Brasil dispõe de reconhecimentos normativos dispersos, especialmente por meio da Lei nº 11.645/2008, que dispõe sobre a inclusão de conteúdos relativos à história e cultura afrobrasileira e indígena no currículo oficial da educação básica, e por meio de dispositivos constitucionais e infraconstitucionais que garantem o direito à língua própria e à continuidade cultural dos povos originários. Entretanto, análises recentes sobre as políticas linguísticas voltadas aos povos indígenas ressaltam a inconsistência entre a cooficialização declarada de algumas línguas maternas em certos municípios e a ausência de planos de implementação robustos, envolvendo salários adequados para professores indígenas, material didático elaborado nas línguas locais, formação específica para professores não indígenas e apoio logístico para a operação de escolas em contextos de extrema dispersão territorial. A consequência é que muitas línguas indígenas são apresentadas de forma superficial no currículo, sem que sejam objeto de ensino sistemático, contribuindo para sua relegação ao domínio ritual ou simbólico, longe das práticas quotidianas de letramento e de comunicação pública (Soares, Rocha, 2023).

Ainda dentro do espectro das políticas públicas linguísticas, é relevante considerar a forma como o ensino de línguas estrangeiras e de línguas de herança imigrantes tem sido incorporado, em muitos casos, apenas como dimensão auxiliar da política educacional, sem um projeto linguístico mais amplo articulado à noção de direitos linguísticos. Em pesquisas sobre ensino de línguas no Brasil, observase que as políticas linguísticas vinculadas ao ensino de idiomas frequentemente priorizam a formação de competências econômicas (como a dominância do inglês) em detrimento de uma abordagem que valorize a diversidade linguística, incluindo línguas de herança, línguas indígenas e libras, bem como perspectivas de multiletramento e de translíngua no espaço escolar. Essa orientação tende a naturalizar a superioridade de determinadas línguas globais e, simultaneamente, a negligenciar a potencialidade pedagógica da pluralidade linguística como recurso para o fortalecimento de identidades e para a democratização de oportunidades de aprendizagem (Archanjo, 2015).

A articulação entre políticas linguísticas e políticas educacionais notase, ainda, em estudos que analisam a evolução histórica das políticas públicas de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. Tais trabalhos demonstram que, até meados do século XX, a política linguística oficial foi largamente subordinada a um projeto de “unificação nacional”, centrado na imposição de um padrão linguístico homogêneo, em detrimento de variantes regionais, de línguas minoritárias e de práticas de bilinguismo presente em contextos específicos. A partir dos anos 2000, contudo, com a influência de paradigmas de educação para a cidadania, de direitos humanos e de educação inclusiva, passa a se explicitar, em documentos oficiais, a necessidade de enfrentar a diversidade linguística como elemento constitutivo do espaço educativo, exigindo reformulações de currículos, de formação de professores e de materiais didáticos. Apesar dessa orientação discursiva, a concretização efetiva continua limitada por burocracias intersetoriais, por falta de articulação entre Ministério da Educação, secretarias estaduais e municipais e por uma tradição pedagógica que ainda se orienta majoritariamente pela homogeneização linguística na sala de aula (Junior, Gabriel, 2024).

No plano analítico, é possível afirmar que as políticas públicas linguísticas no Brasil se articulam entre dois eixos: de um lado, a afirmação de direitos linguísticos como direitos humanos, expressa em leis, decretos e pactos internacionais; de outro, a ausência de uma política linguística nacional sistematizada, dotada de orçamento específico, de órgãos gestores competentes e de mecanismos permanentes de monitoramento e avaliação. Enquanto a normativa avança na direção de reconhecer a Libras, as línguas indígenas e a importância da diversidade linguística como fator de inclusão social, a gestão prática desses direitos permanece fragmentada, frequentemente subordinada a setores parciais (educação, saúde, assistência social) e sensível a oscilações de governos, cortes orçamentários e prioridades setoriais alheias aos fundamentos de justiça social.

A lacuna de coordenação institucional é particularmente evidente quando se considera a multiplicidade de atores envolvidos na implementação de políticas linguísticas: secretarias educacionais, instituições de ensino superior, conselhos de direitos das pessoas com deficiência, conselhos de povos indígenas, organizações de imigrantes, entidades de Libras, além de organismos federais, estaduais e municipais. A ausência de um plano nacional de política linguística, com metas claras, indicadores de acompanhamento e responsabilidades definidas, resulta em intervenções isoladas, projetos pontuais e experiências localizadas que, embora relevantes, não se somam

em um processo de transformação estrutural das condições de paridade linguística no país. Em artigo discutindo a relevância das políticas públicas plurilíngues, autores observam que “a implementação de políticas públicas plurilíngues exige a integração entre políticas linguísticas, educacionais, culturais e de acesso à informação, articuladas por uma lógica de direitos humanos e não apenas de eficiência administrativa”.

Ainda no terreno normativo, é necessário problematizar a forma como instrumentos de política linguística costumam ser formulados de maneira setorial, separando a questão da Libras das demais línguas minoritárias, o que tende a isolar debates e a dispersar força política dos movimentos sociais. A comunidade surda, por exemplo, tem protagonizado, historicamente, lutas específicas por reconhecimento linguístico, produzindo categorias como surdez como diferença, identidade surda, escola bilíngue e pedagogia surda, cuja incorporação nos textos legais ocorre, muitas vezes, de modo descontextualizado, sem o devido aprofundamento pedagógico e institucional. Do mesmo modo, povos indígenas, comunidades quilombolas e grupos imigrantes desenvolvem trajetórias próprias de reivindicação, mas raramente encontram um marco político geral que articule essas demandas em um único princípio de justiça linguística, guiado por uma perspectiva de direitos humanos coletiva e interseccional.

A este respeito, uma citação longa de pesquisadores brasileiros que analisam os direitos linguísticos no ensino de surdos sintetiza de forma elucidativa essa tensão entre conquistas legais e limites de implementação:

Os direitos linguísticos no Brasil, no que concerne ao ensino de surdos, têm sido abarcados, em grande parte, por três grandes instrumentos normativos: a Lei nº 10.436/2002, que oficializa a Libras; o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta essa Lei e estabelece diretrizes para a educação bilíngue de surdos; e a Lei nº 13.146/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, reafirmando o direito à comunicação e à informação em Libras. Apesar dessa ‘triade normativa’, a prática educacional revela uma distância significativa entre o que está legislado e o que efetivamente ocorre nas escolas. A grande parte das escolas para surdos, bem como muitas escolas regulares com atendimento educacional especializado, ainda opera com modelos de educação oralista ou de educação inclusiva sem a devida atenção à língua materna do surdo, a Libras, que deveria funcionar como base para o acesso à língua escrita e às demais áreas do conhecimento. Verificase também a ausência de materiais didáticos consistentes em Libras, a escassez de profissionais certificados e o pouco espaço para a participação de intérpretes na elaboração de planos pedagógicos, o que

reforça a vulnerabilidade linguística do aluno surdo frente ao sistema educacional. Tais constatações demonstram que políticas públicas linguísticas, ainda que bem intencionadas, quando não acompanhadas de investimentos de longo prazo, de formação continuada e de mecanismos de controle social, permanecem como direitos teóricos, incapazes de produzir mudança estrutural nas condições de paridade comunicativa dos sujeitos envolvidos (Fonseca, 2021, p. 78)

Essa passagem ressalta que, mesmo com a existência de dispositivos legais reconhecidos, a efetividade das políticas linguísticas depende de decisões políticas, orçamentárias e administrativas que nem sempre acompanham a letra da lei. A ausência de mecanismos institucionais estáveis de monitoramento, financiamento e responsabilização perpetua a lógica de políticas “pontuais”, que surgem em contextos de pressão social, mas não se consolidam como programa de Estado permanente.

Diante desse cenário, algumas perspectivas se destacam como caminhos possíveis para a reconfiguração das políticas públicas linguísticas no Brasil. Em primeiro lugar, apontase a necessidade de construção de um plano nacional de política linguística, articulado às diretrizes de educação, cultura, comunicação e direitos humanos, com metas claras para a valorização da Libras, das línguas indígenas, das línguas de herança e das variantes populares, além de compromissos concretos de capacitação de profissionais, produção de materiais e investimento em pesquisa e inovação pedagógica. A criação de um órgão específico voltado à coordenação dessas políticas, com participação ativa de representantes das comunidades linguísticas, poderia contribuir para superar a fragmentação institucional e para garantir que as decisões não sejam tomadas apenas a partir de lógicas técnicas distantes das práticas cotidianas dessas comunidades.

Em segundo lugar, a perspectiva de desenvolver políticas públicas plurilíngues, que articulem ensino de línguas estrangeiras a uma valorização da diversidade linguística, exige repensar a forma como a educação linguística é concebida nos sistemas de ensino. Estudos sobre políticas linguísticas, translanguagem e multiletramento engajado sugerem que currículos e práticas de sala de aula devem permitir o uso de múltiplas línguas como recursos de aprendizagem, ao invés de tratá-las como obstáculos a serem superados. Nesse sentido, a política linguística deveria incorporar a ideia de que a mobilização de línguas de herança, de línguas indígenas, de Libras e de variantes populares não compromete a qualidade da educação, mas, ao contrário, amplia as possibilidades de significação, de pertencimento e de participação escolar.

### 3 Considerações finais

As considerações finais deste artigo convergem diretamente com os objetivos de problematizar o direito linguístico como categoria de justiça social e de analisar a trajetória das políticas públicas linguísticas no Brasil, apontando avanços, lacunas e perspectivas. Ao longo do desenvolvimento, demonstrou-se que o reconhecimento das línguas como direitos fundamentais não se esgota na esfera normativa, mas exige a construção de dispositivos institucionais capazes de traduzir declarações de direitos em práticas concretas de inclusão e equidade. A articulação entre teoria crítica da justiça social, aporte sociolinguístico e leitura de instrumentos legais permitiu evidenciar que a desigualdade linguística opera simultaneamente como injustiça distributiva e como injustiça de reconhecimento, afetando a participação plena de comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de falantes de variantes popularizadas no espaço público.

No plano dos resultados, constatou-se que, embora o Brasil tenha consolidado marcos normativos relevantes — como a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) —, a implementação efetiva dessas normas permanece limitada por fatores estruturais: ausência de um plano nacional de política linguística, insuficiência de profissionais formados, precariedade de materiais didáticos plurilíngues, dispersão institucional da gestão e resistência a modelos pedagógicos bilíngues. Verificouse, ainda, que a pluralidade linguística tem sido, em muitos contextos, tratada de forma residual, sem integração efetiva entre políticas educacionais, culturais, científico tecnológicas e de direitos humanos, o que contribui para a manutenção de assimetrias históricas entre línguas de prestígio e línguas minoritárias.

Diante disso, a pesquisa reforça a urgência de reorientar as políticas públicas linguísticas a partir de um projeto de justiça social mais abrangente, no qual o direito à língua seja entendido não como conquista simbólica, mas como condição para o exercício de cidadania, acesso à informação, educação de qualidade e participação democrática. As perspectivas discutidas — a construção de um plano nacional de política linguística, a valorização de Libras e das línguas indígenas, a incorporação de translinguagem e multiletramento em contextos educacionais e a articulação entre linguagem, tecnologia e acessibilidade — apontam para a necessidade de políticas integradas, participativas e de fôlego de Estado, capazes de romper com lógicas de centralização e de exclusão linguísticas. Nesse sentido, as considerações finais vinculam-se diretamente

aos resultados do artigo, ao afirmar que o futuro das políticas públicas linguísticas no Brasil depende de compromissos institucionais mais consistentes, de participação protagonizada das comunidades linguísticas e de uma compreensão ampliada do direito linguístico como dimensão central da justiça social.

## Referências

- ARCHANJO, Renata. Globalização e Multilinguismo no Brasil. Competência Linguística e o Programa Ciência Sem Fronteiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 621–656, set. 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **Language and symbolic power**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
- 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 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/2002/110436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.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/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 21 mar. 2026.
- FRASER, Nancy. **From redistribution to recognition?**. *New Left Review*, n. 212, jul./ago. 1995, p. 68–93.
- GOLDBERG, Ilan. Reconhecimento e redistribuição – duas faces da mesma moeda? / Recognition and redistribution - two sides of the same coin?. **REVISTA QUÆSTIO IURIS**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. 2728–2744, 2017. DOI: 10.12957/rqi.2017.30810. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/quaestioiuris/article/view/30810>. Acesso em: 21 mar. 2026.
- JUNIOR, Milton Gabriel.; GABRIEL, Ana Katy Lazare. 13. Políticas linguísticas para povos imigrantes na cidade de São Paulo. **Revista**

**Philologus**, v. 30, n. 90, p. 200–19, 2019.

NINK SOARES, Ivonete; DA ROCHA, Patrícia Graciela. **POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: ENTRE A COOFICIALIZAÇÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS E A ASSIMILAÇÃO CULTURAL**. **Organon**, Porto Alegre, v. 38, n. 75, 2023. DOI: 10.22456/2238-8915.130762. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/130762>. Acesso em: 21 mar. 2026.

PHILLIPSON, Robert; SKUTNABBKANGAS, Tove (eds.). **Linguistic human rights: overcoming linguistic discrimination**. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1995.

PHILLIPSON, Robert; SKUTNABBKANGAS, Tove. **Linguistic rights and wrongs**. *Applied Linguistics*, v. 16, n. 4, 1995, p. 483–504.

PICONI, Larissa Bassi. **Políticas linguística e educacional para surdos no contexto brasileiro: na trama do discurso**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

RODRIGUES, Verônica de Oliveira Louro. Os direitos linguísticos no ensino de surdos no Brasil: uma valorização de línguas?. **Cadernos de Letras da UFF**, Brasil, v. 26, n. 53, 2017. DOI: 10.22409/cadletrasuff.2016n53a273. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/cadernosdeletras/article/view/43622>. Acesso em: 21 mar. 2026.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Direitos humanos linguísticos na educação para a manutenção da língua. **Ecolinguística: Revista brasileira de ecologia e linguagem (ECO-REBEL)**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 25–39, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/erbel/article/view/27660>. Acesso em: 21 mar. 2026.

SOUSA, Ariane Carreiro de.; RIBEIRO, Mairy Aparecida Pereira Soares.; FARIA, Juliana Guimarães. A RELEVÂNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PLURILÍNGUES. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 42–52, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3956727. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/35>. Acesso em: 21 mar. 2026.

Entre o que a legislação assegura e o que se concretiza na prática, abre-se um campo de debates que perpassa a educação de estudantes Surdos no ensino superior. Este e-book apresenta uma análise crítica sobre as políticas públicas voltadas à educação bilíngue, que revela os desafios que permeiam o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes Surdos nas universidades públicas brasileiras. Ao discutir o trabalho do tradutor e intérprete de Libras, a obra traz à tona as condições concretas em que a mediação linguística ocorre, marcadas por intensificação do trabalho, limites institucionais e contradições estruturais. Nesse cenário, o direito linguístico deixa de ser uma previsão legal e passa a ser compreendido como uma construção cotidiana, atravessada por disputas e resistências. A partir de uma perspectiva crítica, o livro propõe ampliar o olhar sobre a inclusão, compreendendo-a como adaptação, reconhecimento da Libras enquanto língua de instrução e da pessoa Surda como sujeito de direitos. Entre sinais e exaustão, esta obra convida à reflexão sobre a urgência de consolidar uma educação superior pública que seja, de fato, acessível, equitativa e linguisticamente comprometida.

