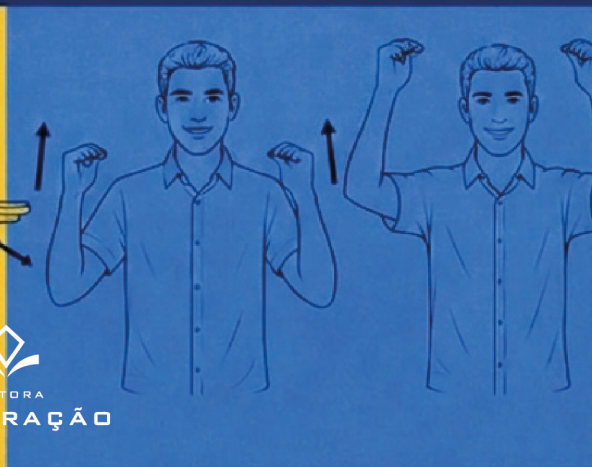


FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA
COM ESTUDANTES SURDOS

AMARILDO JOÃO ESPÍNDOLA
(ORGANIZADOR)




EDITORA
ILUSTRAÇÃO

AMARILDO JOÃO ESPÍNDOLA
(ORGANIZADOR)

**FORMAÇÃO DOCENTE
NO ENSINO SUPERIOR**
PRÁTICAS DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA
COM ESTUDANTES SURDOS

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

Capa: Ivanildo de Medeiros Oliveira

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

F723 Formação docente no ensino superior [recurso eletrônico] : práticas de orientação acadêmica com estudantes surdos / organizador: Amarildo João Espíndola. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026. 243 p. : il.

ISBN 978-65-6135-255-0

DOI 10.46550/978-65-6135-255-0

1. Ensino superior. 2. Educação de surdos. 3. Formação docente - Surdos. I. Espíndola, Amarildo João (org.).

CDU: 378-056.263

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



Crossref



E-mail: eilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



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

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

Agradecimentos

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos ao *Professor Me. Taynan Alécio da Silva*, professor surdo, pelo excelente trabalho realizado na organização dos artigos, dos capítulos e da capa desta obra.

Sua dedicação, responsabilidade e compromisso foram fundamentais para a concretização deste livro. Além de seu bom trabalho acadêmico, destaca-se sua empatia, seu cuidado e seu constante apoio à comunidade surda, sempre demonstrando preocupação com a inclusão, a acessibilidade e a valorização da Libras.

Sua atuação representa não apenas competência profissional, mas também sensibilidade humana e compromisso social.

A organização desta obra revela seu empenho em fortalecer os debates sobre a formação docente no ensino superior e as práticas de orientação acadêmica com estudantes surdos.

Agradecemos imensamente por sua colaboração, paciência, atenção e dedicação em cada etapa deste processo. Seu trabalho contribui para uma educação mais inclusiva, democrática e respeitosa com a diversidade linguística e cultural da comunidade surda.

Nossa gratidão e reconhecimento ao Professor Me. Taynan Alécio da Silva pelo brilhante trabalho desenvolvido.

Gratidão pelo excelente trabalho realizado.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
Amarildo João Espíndola	
Capítulo 1 - FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS.....	17
Mauricio Damasceno Souza	
Leuciani Aparecida Duelle Rossi	
Pammelleye Katherinne François	
Rebecca Jenniffer Sthephanie Libnresche Machado	
Juliana Fernandes Montalvão Mateus	
Hegon Henrique Cardoso Favacho	
Capítulo 2 - POLÍTICAS PÚBLICAS, INCLUSÃO E ACESSO DE ESTUDANTES SURDOS À UNIVERSIDADE	33
Rosinéia dos Santos Aragão Sanches	
Daniel Lopes Romeu	
André Daniel Paixão	
Ivanildo de Medeiros Oliveira	
Marceli Lucia Paveglia Romeu	
Capítulo 3 - LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	49
Cleyton Costa dos Santos	
Leandro Viturino dos Santos	
Fabíola Moraes Barbosa	
Geraldo Venceslau de Lima Júnior	
Capítulo 4 - BILINGUISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO.....	65
Eduardo Alberto Megda	
Pammelleye Katherinne François	
Rebecca Jenniffer Sthephanie Libnresche Machado	
Juliana Fernandes Montalvão Mateus	
Hegon Henrique Cardoso Favacho	
Cleonice Rodrigues Silva	

Capítulo 5 - O PAPEL DO PROFESSOR ORIENTADOR NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ESTUDANTE SURDO 79

Flávia Luiza Fernandes Caldas
 Jerlan Pereira Batista
 Ewerton Douglas Canuto de Albuquerque
 Evely de Souza Mendonça Silva
 Delcimar Filipin

Capítulo 6 - ORIENTAÇÃO DE TCC COM ESTUDANTES SURDOS: DESAFIOS METODOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS 93

Ana Carolina Raimundo Silva
 Cleonice Rodrigues Silva
 Bruno Bueno Lima de Sousa

Capítulo 7 - ORIENTAÇÃO EM PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO COM ESTUDANTES SURDOS 107

Taynan Alécio da Silva
 Giovana Cristina de Campos Bezerra
 Adriano de Oliveira Gianotto
 Fábio Luiz Benício Maia Nogueira
 Francisca Vanete Rodrigues de Oliveira

Capítulo 8 - PRODUÇÃO CIENTÍFICA E ESCRITA ACADÊMICA DE ESTUDANTES SURDOS 123

Diego Alexandre Hackl
 Isabele Sant'Ana de Brito
 Gustavo Marques Brandão
 Danielle Adryane costa da Silva

Capítulo 9 - AVALIAÇÃO, BANCA ACADÊMICA E DEFESA DE TRABALHOS POR ESTUDANTES SURDOS 139

Adriano de Oliveira Gianotto
 Gustavo Marques Brandão
 Ríguel Brum de Paula
 Amarildo João Espindola
 Cintia Caldeira da Silva

Capítulo 10 - TECNOLOGIAS DIGITAIS E RECURSOS DE ACESSIBILIDADE NA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA	153
Leonardo Adonis de Almeida	
Alberto Freiberger Bernardinelli	
Ewerton Douglas Canuto de Albuquerque	
Bruno Bueno Lima de Sousa	
Capítulo 11 - TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS NO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO UNIVERSITÁRIA.....	171
Jhonatan Brito Florencio	
Davi Pereira da Silva Júnior	
Ríguel Brum de Paula	
Capítulo 12 - FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	187
Márcia Simone da Silva	
Gustavo Marques Brandão	
Danielle Adryane Costa da Silva	
Márcia Francisca Diogo Rodrigues	
Antonio Mateus Toledo	
Greice Kelly Nascimento Santos Costa	
Capítulo 13 - EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR E NA PÓS-GRADUAÇÃO	201
José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho	
Adriano de Oliveira Gianotto	
Sílvia Saraiva de França Calixto	
Cintia Caldeira da Silva	
Alberto Freiberger Bernardinelli	
Capítulo 14 - PRÁTICAS INCLUSIVAS E ÉTICA NA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES SURDOS	215
Márcia Francisca Diogo Rodrigues	
Alan David Sousa Silva	
Adriana Marcondes Marques	
Wagner Miguel Tizott	

Capítulo 15 - PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A ORIENTAÇÃO
ACADÊMICA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR..... 229

Silvio Santiago-Vieira

Rafael da Cunha Braga

Simone Quirgo de Souza Braga

Karine Martins Cunha Venceslau

Bruno Bueno Lima de Sousa

Sergio José da Silva

APRESENTAÇÃO

A presente obra, intitulada *Formação Docente no Ensino Superior: Práticas de Orientação Acadêmica com Estudantes Surdos*, reúne reflexões fundamentais sobre os desafios, avanços e perspectivas da inclusão de estudantes surdos no contexto universitário. Ao longo de seus capítulos, o livro evidencia que a presença desses sujeitos no ensino superior não pode ser compreendida apenas como resultado do acesso formal à universidade, mas como um processo que exige permanência, participação efetiva, acessibilidade linguística, valorização da Libras e reconhecimento da cultura surda.

Os capítulos que compõem esta coletânea discutem temas essenciais para a formação docente, como as políticas públicas de inclusão, o bilinguismo, a mediação linguística, o papel do professor orientador, a orientação de TCC, a escrita acadêmica, a atuação de intérpretes, o uso de tecnologias digitais, a formação continuada e as práticas éticas na orientação acadêmica. Em conjunto, esses estudos demonstram que a inclusão de estudantes surdos demanda uma transformação profunda das práticas pedagógicas e institucionais, superando modelos tradicionais centrados exclusivamente na oralidade e na língua portuguesa escrita.

A importância desta obra está justamente em mostrar que a educação de surdos no ensino superior deve ser pensada a partir de uma perspectiva bilíngue, na qual a Libras seja reconhecida como primeira língua e o português escrito como segunda língua. Essa compreensão atravessa os capítulos e reafirma que a aprendizagem, a produção científica e a orientação acadêmica precisam respeitar as especificidades linguísticas, cognitivas e culturais dos estudantes surdos.

Outro aspecto relevante abordado no livro é o papel do professor orientador. A orientação acadêmica de estudantes surdos não se limita à correção de textos ou ao acompanhamento técnico de pesquisas; ela envolve escuta, mediação, ética, sensibilidade pedagógica e compromisso com a autonomia intelectual do estudante. Nos capítulos dedicados ao TCC, à pós-graduação, à escrita acadêmica e às bancas de defesa, fica evidente que orientar estudantes surdos exige metodologias flexíveis, recursos visuais, apoio linguístico qualificado e critérios avaliativos justos.

A obra também chama atenção para a necessidade de formação continuada dos docentes universitários. Não basta inserir a disciplina de

Libras nos currículos ou garantir intérpretes em sala de aula; é preciso construir uma cultura institucional inclusiva, na qual professores, orientadores, intérpretes, gestores e estudantes atuem de forma colaborativa. As tecnologias digitais e os recursos de acessibilidade, quando utilizados de modo crítico e planejado, também aparecem como instrumentos importantes para ampliar a participação dos estudantes surdos no ambiente acadêmico.

Assim, este livro representa uma contribuição significativa para os estudos sobre educação inclusiva, formação docente e orientação acadêmica no ensino superior. Ao valorizar a Libras, a cultura surda, a ética profissional e a justiça linguística, a obra reafirma que a universidade precisa ser um espaço democrático, plural e sensível às diferenças. Trata-se, portanto, de uma leitura indispensável para professores, pesquisadores, intérpretes, gestores e todos aqueles comprometidos com uma educação superior mais humana, acessível e socialmente justa.

Amarildo João Espíndola

Professor Doutor em Literatura

Universidade de Brasília UnB

Capítulo 1

FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Mauricio Damasceno Souza¹

Leuciani Aparecida Duelle Rossi²

Pammelleye Katherinne François³

Rebecca Jenniffer Sthephannie Libnresche Machado⁴

Juliana Fernandes Montalvão Mateus⁵

Hegon Henrique Cardoso Favacho⁶

1 Introdução

A formação docente no ensino superior, especialmente no que se refere à educação de estudantes surdos, constitui um campo de investigação complexo, atravessado por dimensões históricas, políticas, linguísticas e pedagógicas. A consolidação de uma perspectiva inclusiva nas instituições de ensino superior exige não apenas a ampliação do acesso, mas sobretudo a reconfiguração das práticas formativas dos professores, de modo a contemplar as especificidades dos sujeitos surdos enquanto grupo linguístico e cultural.

Historicamente, a formação de professores para a educação de surdos esteve pautada por concepções clínico-terapêuticas, centradas na deficiência e na normalização do sujeito, o que impactou diretamente as práticas pedagógicas e a organização curricular dos cursos de formação docente. Nesse contexto, predominavam metodologias voltadas à oralização e ao treinamento auditivo, em detrimento do reconhecimento da língua de sinais como meio legítimo de comunicação e aprendizagem (Rodrigues;

1 Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia.

2 Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Viçosa.

3 Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Viçosa.

4 Graduada em Letras – Português do Brasil Como Segunda Língua pela Universidade de Brasília.

5 Mestra em Educação Bilíngue pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos.

6 Graduado em Letras / Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Gontijo; Drago, 2020). Essa perspectiva começou a ser tensionada a partir das últimas décadas do século XX, quando emergem discussões sobre a surdez como diferença sociocultural e linguística, impulsionando mudanças significativas nas políticas educacionais e nos paradigmas formativos.

No cenário brasileiro, a institucionalização da Libras como língua oficial da comunidade surda, por meio da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, representa um marco fundamental na redefinição da formação docente. A partir desse momento, as instituições de ensino superior passam a ser convocadas a incorporar a perspectiva bilíngue em seus currículos, reconhecendo a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2) para os estudantes surdos (Lopes; Bernardes, 2025). Entretanto, a mera inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura não tem sido suficiente para garantir uma formação efetivamente comprometida com a educação inclusiva.

Diversos estudos evidenciam que a formação inicial dos professores ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito às especificidades da educação de surdos. Em muitos casos, a abordagem formativa restringe-se a conteúdos introdutórios sobre Libras, sem aprofundamento nas dimensões pedagógicas, culturais e linguísticas que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem desse público. Conforme apontam Muttão e Lodi (2018), a formação docente frequentemente não contempla de maneira adequada as particularidades da educação de surdos, o que leva os professores a buscarem, posteriormente, processos de formação continuada como estratégia de suprir tais deficiências. Essa constatação revela uma fragilidade estrutural na organização dos cursos de formação de professores, que não dialogam de forma consistente com as demandas da educação inclusiva.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender a formação docente como um processo contínuo, que ultrapassa a dimensão técnica e instrumental, incorporando uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica. A educação de estudantes surdos exige do professor não apenas o domínio de conteúdos disciplinares, mas também a capacidade de desenvolver estratégias didáticas que considerem a visualidade, a mediação linguística e as especificidades cognitivas e culturais desses sujeitos. Tal perspectiva dialoga com a concepção de formação docente defendida por Nóvoa (1992), ao afirmar que a construção da identidade profissional do professor se dá na articulação entre saberes teóricos e experiências práticas.

No contexto da educação de surdos, essa articulação assume contornos ainda mais complexos, uma vez que envolve a necessidade de compreender a língua de sinais como elemento estruturante do processo educativo.

Além disso, a formação docente no ensino superior deve estar alinhada às políticas de inclusão e às demandas institucionais relacionadas à permanência dos estudantes surdos. O acesso à universidade, embora ampliado nas últimas décadas, não garante, por si só, condições equitativas de aprendizagem. Persistem barreiras linguísticas, comunicacionais e pedagógicas que dificultam a trajetória acadêmica desses estudantes, evidenciando a necessidade de uma atuação docente mais qualificada e sensível às diferenças (Delanhese; Storto, 2024). Nesse contexto, o papel do professor é fundamental para a construção de um ambiente inclusivo, capaz de promover a participação efetiva dos estudantes surdos nas atividades acadêmicas.

Outro aspecto relevante diz respeito à compreensão da educação bilíngue como eixo estruturante da formação docente para a educação de surdos. A adoção dessa abordagem implica reconhecer a Libras como língua de instrução e valorizar a cultura surda no espaço acadêmico. Segundo Quadros (1997 apud Lopes; Bernardes, 2025), a educação bilíngue não se limita à utilização de duas línguas no processo educativo, mas envolve a construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Nesse sentido, a formação docente deve contemplar não apenas o ensino da Libras, mas também o desenvolvimento de competências para a mediação intercultural e para a elaboração de estratégias didáticas inclusivas.

A literatura também destaca a importância da formação continuada como elemento central para a qualificação da prática docente. A complexidade da educação de surdos exige que os professores estejam em constante processo de atualização, buscando compreender novas abordagens teóricas, metodológicas e tecnológicas que possam contribuir para a melhoria do ensino. Nesse contexto, a autoformação e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica assumem papel fundamental, conforme apontam Silva e Carlucci (2024), ao enfatizarem que a inclusão de estudantes surdos é um processo em construção, que demanda comprometimento e desenvolvimento profissional contínuo.

Ademais, a formação docente deve considerar as contribuições de áreas interdisciplinares, como a linguística, a psicologia e as neurociências, que oferecem subsídios importantes para a compreensão dos processos de

aprendizagem dos estudantes surdos. Estudos nessa perspectiva indicam que o conhecimento sobre as especificidades cognitivas e linguísticas desses sujeitos pode contribuir para a adoção de práticas pedagógicas mais eficazes, favorecendo o desenvolvimento acadêmico e a construção do conhecimento (Terra-Fernandes, 2018). Assim, a formação docente não pode ser pensada de forma isolada, mas deve dialogar com diferentes campos do saber, promovendo uma abordagem integrada e contextualizada.

Por fim, é necessário destacar que a formação docente no ensino superior, no contexto da educação de estudantes surdos, não se limita à dimensão individual do professor, mas envolve também questões institucionais e políticas. As universidades precisam assumir um compromisso efetivo com a inclusão, promovendo condições estruturais, pedagógicas e formativas que possibilitem a atuação qualificada dos docentes. Isso inclui a oferta de cursos de formação continuada, a valorização da pesquisa na área da educação de surdos e a implementação de políticas institucionais que garantam a acessibilidade linguística e pedagógica.

Dessa forma, a formação docente configura-se como elemento central para a construção de uma educação superior inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos. Trata-se de um processo em constante construção, que exige o envolvimento de diferentes atores sociais e a articulação entre teoria e prática, com vistas à promoção de uma educação mais justa, equitativa e democrática.

2 Formação docente e educação de surdos no ensino superior

A formação docente no ensino superior, no contexto da educação de estudantes surdos, demanda uma abordagem que ultrapasse os limites tradicionais da formação inicial, incorporando elementos teóricos, práticos e políticos que respondam às especificidades linguísticas e culturais desse público. Nesse sentido, a compreensão da surdez como diferença, e não como deficiência, constitui um marco epistemológico fundamental para a reorganização das práticas formativas e pedagógicas no ensino superior.

A literatura evidencia que a formação de professores para atuar com estudantes surdos ainda apresenta lacunas significativas, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática. Em muitos cursos de licenciatura, a inclusão da disciplina de Libras ocorre de forma isolada, sem integração com os demais componentes curriculares, o que limita a construção de uma compreensão mais ampla sobre a educação bilíngue e

suas implicações pedagógicas. Conforme apontado por Leitão (2021, p. 10), o conhecimento sobre Libras na graduação é restrito a uma disciplina do currículo, o que limita muito discussões relevantes sobre a formação docente que envolvem a educação inclusiva. Tal constatação evidencia a necessidade de reestruturação curricular que contemple de forma mais consistente a formação para a diversidade.

A formação docente, nesse contexto, deve ser compreendida como um processo contínuo e articulado às demandas sociais e educacionais contemporâneas. Segundo Muttão e Lodi (2018, p. 49), as especificidades da educação de surdos não têm sido contempladas na formação inicial, ao restringir a formação do professor à disciplina Libras. Essa limitação implica diretamente na atuação docente, uma vez que os professores, ao ingressarem no ensino superior, frequentemente se deparam com estudantes surdos sem possuir os conhecimentos necessários para promover uma mediação pedagógica adequada.

Nesse cenário, a perspectiva bilíngue emerge como um dos principais fundamentos para a educação de surdos, exigindo do professor uma formação que contemple não apenas o domínio da Libras, mas também a compreensão de suas implicações pedagógicas. A educação bilíngue pressupõe o reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) e do português escrito como segunda língua (L2), o que implica a adoção de metodologias específicas para o ensino e a aprendizagem. De acordo com Lopes e Bernardes (2025, p. 1), essa perspectiva “caracteriza um desafio para a formação de professores, sobretudo no contexto sociocultural brasileiro, no qual a predominância da língua majoritária historicamente desvalorizou grupos linguísticos minoritários”.

A necessidade de uma formação docente voltada para a educação bilíngue também é reforçada por Quadros (1997 apud Lopes; Bernardes, 2025), ao afirmar que a educação de surdos deve considerar a língua de sinais como elemento estruturante do processo educativo, não podendo ser tratada como um recurso complementar. Essa compreensão exige uma mudança paradigmática na formação docente, que deve abandonar práticas centradas na oralização e adotar abordagens que valorizem a visualidade e a cultura surda.

Além disso, a formação docente no ensino superior deve considerar os desafios enfrentados pelos estudantes surdos no ambiente acadêmico. Estudos indicam que, apesar dos avanços nas políticas de inclusão, ainda existem barreiras significativas relacionadas à acessibilidade linguística, à

adaptação curricular e à mediação pedagógica. Conforme evidenciado por Vaz (2024, p. 8), a acessibilidade linguística continua sendo um desafio, impactando tanto no ingresso quanto na permanência e na formação dos estudantes surdos. Esse cenário reforça a importância de uma formação docente que prepare o professor para atuar de forma crítica e reflexiva diante dessas demandas.

No que se refere às práticas pedagógicas, a formação docente deve contemplar o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a aprendizagem dos estudantes surdos, considerando suas especificidades cognitivas e linguísticas. Nesse sentido, a mediação pedagógica assume papel central, exigindo do professor a capacidade de adaptar conteúdos, utilizar recursos visuais e promover a interação em Libras. Segundo Terra-Fernandes (2018, p. 11), o conhecimento sobre as características dos estudantes surdos pode contribuir para a adoção de práticas mais eficazes, uma vez que “o professor, ao ter conhecimento científico na área, pode organizar estratégias metodológicas de acordo com as demandas biopsicossociais desses estudantes”.

A formação docente também deve ser orientada por uma perspectiva crítica, que permita ao professor refletir sobre sua prática e sobre as condições institucionais que influenciam o processo educativo. Nesse sentido, a formação continuada assume papel fundamental, possibilitando a atualização dos conhecimentos e o aprimoramento das práticas pedagógicas. Conforme destacam Silva e Carlucci (2024, p. 2), a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional contínuo são essenciais para melhorar a qualidade da educação. Essa afirmação evidencia a necessidade de políticas institucionais que incentivem a formação permanente dos docentes.

A seguir, apresenta-se uma sistematização dos principais elementos que caracterizam a formação docente para a educação de surdos no ensino superior:

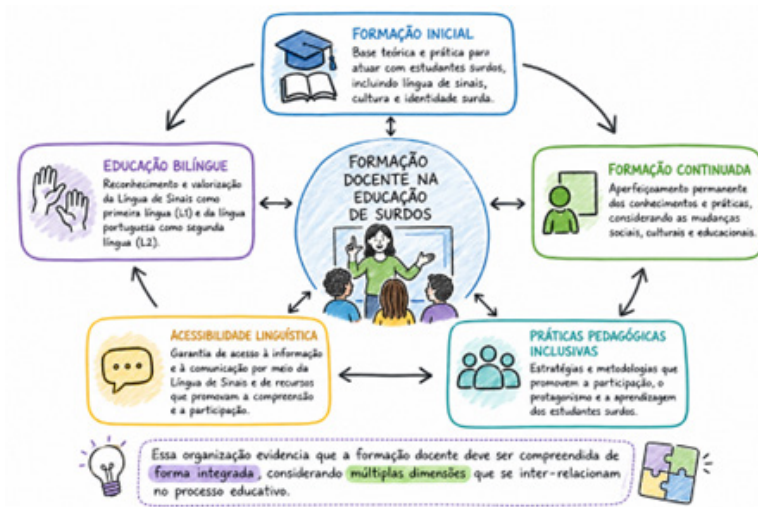
Quadro 1 – Elementos da formação docente para educação de surdos no ensino superior

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
 Formação inicial	Inserção da Libras e conteúdos sobre educação inclusiva nos currículos. 
 Formação continuada	Atualização permanente sobre práticas pedagógicas e inclusão. 
 Perspectiva bilíngue	Libras como L1 e português como L2. 
 Mediação pedagógica	Uso de estratégias visuais e adaptação curricular. 
 Conhecimento interdisciplinar	Integração com áreas como linguística e neurociências. 
 Reflexão crítica	Análise constante da prática docente. 

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

No que diz respeito à produção científica sobre o tema, observa-se um crescimento significativo de estudos que abordam a formação docente e a educação de surdos no ensino superior, evidenciando a relevância dessa temática no campo educacional.

Figura 1 – Eixos de análise da formação docente na educação de surdos



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Refere-se à necessidade de articulação entre políticas públicas e práticas institucionais. A legislação brasileira tem avançado no reconhecimento dos direitos das pessoas surdas, mas sua efetivação depende da atuação dos professores e das condições oferecidas pelas instituições de ensino superior. Nesse sentido, a formação docente deve estar alinhada às diretrizes legais, contribuindo para a implementação de políticas inclusivas.

Ademais, é importante destacar que a formação docente para a educação de surdos não pode ser pensada de forma homogênea, uma vez que os estudantes surdos constituem um grupo heterogêneo, com diferentes experiências linguísticas e culturais. Essa diversidade exige do professor uma postura flexível e sensível às particularidades de cada estudante, o que reforça a importância de uma formação que valorize a diversidade e promova a equidade.

Por fim, a formação docente no ensino superior, no contexto da educação de surdos, deve ser orientada por princípios éticos e políticos que reconheçam o direito à educação de qualidade para todos. Trata-se de um desafio que exige o comprometimento dos professores, das instituições e das políticas públicas, visando à construção de um ensino superior verdadeiramente inclusivo e democrático.

3 Desafios e possibilidades na inclusão de estudantes surdos

A inclusão de estudantes surdos no ensino superior configura-se como um campo permeado por tensões, avanços e desafios estruturais que evidenciam a complexidade do processo educativo em uma perspectiva inclusiva. Embora as políticas públicas tenham promovido a ampliação do acesso desse público às instituições de ensino superior, a permanência e o sucesso acadêmico ainda são atravessados por múltiplas barreiras, sobretudo de ordem linguística, pedagógica e institucional.

Um dos principais desafios refere-se à acessibilidade linguística, considerada elemento central no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. A ausência ou insuficiência de intérpretes de Libras, bem como a limitação do uso da língua de sinais no ambiente acadêmico, compromete significativamente a compreensão dos conteúdos e a participação ativa dos estudantes nas atividades acadêmicas. Conforme destacam Delanhese e Storto (2024, p. 1), mesmo com os inúmeros avanços, [...] os surdos ainda encontram barreiras para permanecer de forma exitosa nessa modalidade de ensino. Essa realidade revela que o

acesso à universidade, embora ampliado, não se traduz automaticamente em inclusão efetiva.

Além disso, a organização curricular e as práticas pedagógicas ainda se apresentam, em muitos casos, inadequadas às especificidades dos estudantes surdos. A predominância de metodologias centradas na oralidade e na linguagem escrita, sem mediação adequada, dificulta o processo de aprendizagem, evidenciando a necessidade de estratégias pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Nesse sentido, a formação docente assume papel fundamental, uma vez que a ausência de preparo específico contribui para a manutenção de práticas excludentes.

A permanência dos estudantes surdos no ensino superior. A literatura aponta que fatores como dificuldades de comunicação, isolamento social e falta de apoio institucional impactam diretamente a trajetória acadêmica desses estudantes. De acordo com Vaz (2024, p. 8), barreiras significativas [...] impactam tanto no ingresso quanto na permanência e na formação dos estudantes surdos. Essa constatação evidencia a necessidade de políticas institucionais que garantam não apenas o acesso, mas também condições adequadas de permanência.

No âmbito das práticas institucionais, observa-se que a implementação de políticas inclusivas ainda ocorre de forma desigual entre as instituições de ensino superior. Em muitos casos, a inclusão de estudantes surdos depende de iniciativas pontuais, sem uma política institucional consolidada que assegure a continuidade das ações. Essa fragilidade compromete a efetividade das políticas públicas e evidencia a necessidade de uma atuação mais estruturada e sistemática por parte das universidades.

A seguir, apresenta-se uma sistematização dos principais desafios enfrentados na inclusão de estudantes surdos no ensino superior:

Quadro 2 – Principais desafios na inclusão de estudantes surdos no ensino superior

DESAFIO	DESCRIÇÃO
 Acessibilidade linguística	Falta ou insuficiência de intérpretes de Libras
 Formação docente insuficiente	Limitações na preparação dos professores
 Metodologias inadequadas	Predominância de práticas centradas na oralidade
 Permanência acadêmica	Dificuldades de adaptação e continuidade nos cursos
 Políticas institucionais frágeis	Ausência de ações sistematizadas de inclusão
 Barreiras atitudinais	Preconceitos e falta de compreensão sobre a surdez



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Paralelamente aos desafios, emergem possibilidades que apontam caminhos para a construção de um ensino superior mais inclusivo. Entre essas possibilidades, destaca-se a adoção da educação bilíngue como princípio orientador das práticas pedagógicas. Essa abordagem reconhece a Libras como língua de instrução e valoriza a cultura surda, contribuindo para a construção de um ambiente acadêmico mais acessível e inclusivo. Segundo Mandelblatt e Favorito (2022, p. 69), a educação bilíngue representa uma conquista importante da comunidade surda, ao garantir o direito à aprendizagem por meio de sua língua natural.

Outra possibilidade relevante refere-se ao uso de recursos pedagógicos específicos, como materiais visuais, tecnologias assistivas e ferramentas bilíngues. O desenvolvimento de instrumentos como o Manuário Acadêmico, por exemplo, contribui para a ampliação do vocabulário acadêmico em Libras, facilitando a compreensão de conceitos complexos e promovendo a autonomia dos estudantes surdos.

A formação continuada de professores também se configura como uma estratégia fundamental para a superação dos desafios. A atualização constante dos docentes, aliada à reflexão crítica sobre a prática pedagógica, possibilita a construção de estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes surdos. Nesse sentido, Silva e Carlucci (2024, p. 2) afirmam que a inclusão de alunos surdos é um processo em construção, [...] sendo essencial o desenvolvimento profissional contínuo.

A importância da formação docente pode ser evidenciada na seguinte:

Apesar dos avanços, desafios persistem, como a falta de estratégias específicas para a educação de surdos e a necessidade de comprometimento dos profissionais. As escolas precisam estar preparadas para receber esses alunos, e a participação de todos é crucial. Embora existam cursos de formação contínua, a busca individual por conhecimento é vital para que os professores reflitam sobre suas práticas e ajustem suas metodologias (Silva; Carlucci, 2024, p. 2).

A inclusão de estudantes surdos não depende exclusivamente de políticas públicas, mas também do engajamento dos profissionais da educação e da construção de uma cultura institucional inclusiva.

Ademais, a integração de conhecimentos interdisciplinares, como os provenientes das neurociências, pode contribuir para a compreensão dos processos de aprendizagem dos estudantes surdos, favorecendo a adoção de práticas pedagógicas mais eficazes. Conforme Terra-Fernandes (2018, p. 11), o conhecimento sobre as especificidades cognitivas desses estudantes permite ao professor organizar estratégias metodológicas de acordo com as demandas biopsicossociais.

No plano teórico, a compreensão da surdez como diferença cultural e linguística também amplia as possibilidades de inclusão, ao romper com paradigmas excludentes baseados na deficiência. Nesse sentido, Skliar (1998 apud Kumada, 2017) argumenta que a educação de surdos deve ser orientada por uma perspectiva que valorize a identidade surda e promova o reconhecimento da diversidade linguística. Essa abordagem contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e para o fortalecimento da participação dos estudantes surdos no ambiente acadêmico.

A seguir, apresenta-se uma síntese das principais possibilidades para a inclusão de estudantes surdos:

Figura 2 – Possibilidades para inclusão de estudantes surdos no ensino superior



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Esses elementos evidenciam que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior depende de uma abordagem integrada, que articule diferentes dimensões do processo educativo.

Por fim, destaca-se que a superação dos desafios e a consolidação das possibilidades dependem do comprometimento das instituições de ensino superior, dos professores e das políticas públicas. A construção de um ensino superior inclusivo exige mudanças estruturais e culturais, que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e promovam condições equitativas de aprendizagem para todos os estudantes.

4 Considerações finais

A análise da formação docente no ensino superior, articulada à educação de estudantes surdos, evidencia que a inclusão educacional não pode ser compreendida apenas como um processo de acesso, mas como uma transformação estrutural e epistemológica das práticas pedagógicas, das políticas institucionais e da própria concepção de ensino. Nesse sentido, a formação de professores assume papel central na consolidação de um ensino superior que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural.

Observa-se que, apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas à inclusão, ainda persistem lacunas significativas na formação

inicial docente, especialmente no que diz respeito à compreensão da educação bilíngue e às especificidades da aprendizagem dos estudantes surdos. A limitação da formação à oferta de uma disciplina isolada de Libras demonstra-se insuficiente para preparar os professores para os desafios concretos do ambiente acadêmico inclusivo, o que reforça a necessidade de uma reestruturação curricular mais ampla e integrada.

Além disso, os desafios relacionados à acessibilidade linguística, à permanência acadêmica e às práticas pedagógicas inadequadas evidenciam que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior ainda se encontra em processo de consolidação. Tais desafios não se restringem ao âmbito individual do docente, mas envolvem dimensões institucionais, políticas e culturais que demandam ações articuladas e contínuas.

Por outro lado, as possibilidades identificadas, como a adoção da educação bilíngue, o fortalecimento da formação continuada, o uso de recursos pedagógicos acessíveis e a valorização da cultura surda, apontam caminhos promissores para a construção de um ensino superior mais inclusivo. Essas estratégias evidenciam que a inclusão não se limita à adaptação do estudante ao sistema, mas exige a transformação do próprio sistema educacional.

Nesse contexto, a formação docente deve ser concebida como um processo permanente, crítico e reflexivo, capaz de promover a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a justiça social. A articulação entre teoria e prática, aliada ao diálogo com diferentes áreas do conhecimento, como a linguística, a psicologia e as neurociências, contribui para o desenvolvimento de uma atuação docente mais qualificada e sensível às necessidades dos estudantes surdos.

Ademais, torna-se fundamental que as instituições de ensino superior assumam um compromisso efetivo com a inclusão, implementando políticas institucionais que garantam condições adequadas de acessibilidade, formação docente e suporte acadêmico. A inclusão de estudantes surdos não pode depender de iniciativas isoladas, mas deve ser parte integrante de um projeto institucional comprometido com a democratização do ensino.

Por fim, destaca-se que a construção de um ensino superior inclusivo para estudantes surdos exige uma mudança de paradigma, que reconheça a surdez como diferença e valorize a pluralidade de formas de aprender e de se comunicar. Trata-se de um processo em constante construção, que demanda o envolvimento de todos os atores educacionais e a superação de práticas excludentes historicamente consolidadas.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 1 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 1 maio 2026.

DELANHESE,; Bruna. STORTO.; Letícia 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: 1 maio. 2026.

FERNANDES, Cristiane Lima Terra. **Neurociências na formação docente e implicações para a educação bilíngue de estudantes surdos.** 2018. 248 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciências; Química da Vida e Saúde, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, 2018.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LEITÃO, Nayara Araujo Duarte. **A educação inclusiva no ensino superior: a disciplina Libras e a preparação para o ensino do português como L2.** 2021. 129 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2021.

LOPES.; Mara Aparecida de Castilho. BERNANDES.; Maria Eliza Matosinho. Educação de Surdos e Formação de Professores: uma Análise Franco-Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 31, 1 jan. 2025.

MANDELBLATT.; Janete. FAVORITO.; Wilma. ALUNOS SURDOS NO ENSINO SUPERIOR: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E A CONTRIBUIÇÃO DO MANUÁRIO ACADÊMICO. **RevistAleph**, [S. l.], v. 2, n. Especial, 2022. DOI: 10.22409/revistaleph.v2iEspecial.50003.

Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/50003>. Acesso em: 1 maio. 2026.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro. **Formação de professores para a educação de surdos: Revisão Sistemática de pesquisas de pós-graduação**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-24042017-105950/>. Acesso em: 01 maio 2026.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 49-56, 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; DRAGO, Rogério. Formação de professores e método de ensino para crianças surdas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 1, p. 143-158, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382620000100009>.

POLÍTICAS PÚBLICAS, INCLUSÃO E ACESSO DE ESTUDANTES SURDOS À UNIVERSIDADE

Rosinéia dos Santos Aragão Sanches¹

Daniel Lopes Romeu²

André Daniel Paixão³

Ivanildo de Medeiros Oliveira⁴

Marceli Lucia Paveglio Romeu⁵

1 Introdução

A constituição do ensino superior como espaço de produção e difusão do conhecimento científico historicamente esteve marcada por processos de exclusão social, cultural e linguística, que restringiram o acesso de grupos minoritários, dentre os quais se destacam as pessoas surdas. Nesse contexto, a ampliação do acesso à universidade, especialmente nas últimas décadas, deve ser compreendida como resultado de lutas sociais, avanços legislativos e da consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional. Todavia, tais avanços não se configuram de forma homogênea, sendo atravessados por contradições que evidenciam a distância entre o direito formalmente assegurado e sua efetivação concreta no cotidiano das instituições de ensino superior.

A análise das políticas públicas de inclusão no Brasil revela que a democratização do acesso à educação superior tem sido impulsionada por marcos legais que reconhecem a educação como direito de todos e dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), por exemplo, estabelece como finalidade da educação o pleno desenvolvimento do educando e sua preparação para o exercício da cidadania, princípio que se estende às pessoas com deficiência, incluindo a

1 Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

2 Doutorando Profissional em Educação e Tecnologia - IFSul - Instituto Federal Sul-riograndense - Campus Pelotas.

3 Doutorando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

4 Mestrando em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual de Feira de Santana.

5 Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas.

população surda. Contudo, conforme argumenta Lima (2012), o simples reconhecimento legal do direito à educação não garante, por si só, condições equitativas de acesso e permanência no ensino superior, sendo necessário considerar as especificidades linguísticas e culturais desse público.

No que se refere à população surda, é fundamental compreender que sua inserção no ensino superior não pode ser analisada apenas sob a perspectiva da deficiência, mas, sobretudo, como uma questão de diferença linguística e cultural. Nesse sentido, a surdez deve ser entendida a partir de uma abordagem socioantropológica, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como elemento central na constituição identitária desses sujeitos. Conforme apontam Cruz e Dias (2009), os surdos pertencem a uma comunidade linguística própria, cuja experiência de mundo se organiza prioritariamente por meio da visualidade, o que exige reconfigurações nas práticas pedagógicas e institucionais.

A emergência das políticas públicas de inclusão educacional, especialmente a partir da década de 1990, está diretamente relacionada ao movimento internacional em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, bem como à consolidação de uma perspectiva inclusiva no campo educacional. No Brasil, tais políticas ganharam força com a promulgação de legislações específicas, como a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta seu uso e estabelece diretrizes para a formação de profissionais bilíngues. Esses dispositivos legais representam marcos importantes na garantia do direito à educação da pessoa surda, ao mesmo tempo em que evidenciam a centralidade da dimensão linguística no processo de inclusão.

Entretanto, a literatura especializada aponta que, apesar dos avanços normativos, persistem barreiras significativas que dificultam o acesso efetivo dos estudantes surdos à universidade. Dentre essas barreiras, destacam-se as dificuldades relacionadas ao processo seletivo, à ausência de adaptações linguísticas nos exames de ingresso e à insuficiente preparação das instituições para acolher esse público. Mesquita (2018) observa que a falta de reconhecimento da língua de sinais como primeira língua e as limitações na apropriação da língua portuguesa escrita constituem obstáculos relevantes para o ingresso no ensino superior, o que reforça a necessidade de políticas educacionais que contemplem a educação bilíngue desde os níveis iniciais de ensino.

Além das dificuldades de acesso, a permanência dos estudantes surdos na universidade configura-se como um desafio ainda mais complexo. Isso porque a inclusão não se limita à matrícula, mas envolve a garantia de condições efetivas de participação e aprendizagem. Nesse sentido, autores como Vereta e Streiechen (2022) destacam que a acessibilidade deve ser compreendida como um conjunto de estratégias que vão além do ingresso, englobando a adaptação curricular, a disponibilização de intérpretes de Libras e a construção de práticas pedagógicas inclusivas. A ausência dessas condições pode comprometer o desempenho acadêmico e contribuir para a evasão desses estudantes.

Outro aspecto relevante diz respeito à implementação das políticas públicas no âmbito institucional. Embora muitas universidades tenham criado núcleos de apoio às pessoas com deficiência, estudos indicam que tais estruturas, isoladamente, não são suficientes para promover a inclusão. Silva (2023) argumenta que a responsabilidade pela inclusão não deve ser delegada exclusivamente a setores específicos, sendo necessária a institucionalização de políticas amplas que articulem diferentes dimensões da vida acadêmica, incluindo ensino, pesquisa e extensão. Essa perspectiva reforça a ideia de que a inclusão é um processo coletivo, que envolve toda a comunidade universitária.

Ademais, a discussão sobre políticas públicas para estudantes surdos no ensino superior deve considerar a centralidade da educação bilíngue como estratégia fundamental para a garantia do direito à educação. Fernandes e Moreira (2017) destacam que o acesso ao conhecimento acadêmico requer o domínio tanto da Libras quanto da língua portuguesa escrita, sendo necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas que articulem essas duas línguas de forma complementar. No entanto, a efetivação dessa proposta enfrenta resistências e limitações, especialmente no que se refere à formação de professores e à produção de materiais didáticos adequados.

Nesse cenário, evidencia-se uma tensão entre o discurso inclusivo presente nas políticas públicas e as condições reais de sua implementação. Conforme apontam Yaegashi *et al.* (2026), há um distanciamento entre os marcos legais e as práticas institucionais, o que compromete a efetividade das ações voltadas à inclusão de estudantes surdos no ensino superior. Essa lacuna revela a necessidade de uma análise crítica das políticas públicas, considerando não apenas sua formulação, mas também os processos de execução e monitoramento.

Dessa forma, a temática das políticas públicas, inclusão e acesso de estudantes surdos à universidade insere-se em um campo de investigação que demanda abordagens interdisciplinares, capazes de articular dimensões legais, pedagógicas, linguísticas e socioculturais. A compreensão desse fenômeno exige o reconhecimento das especificidades da comunidade surda, bem como o compromisso com a construção de uma educação superior verdadeiramente inclusiva, que ultrapasse a lógica da adaptação e promova a valorização da diversidade.

Por fim, cabe destacar que a consolidação de políticas públicas eficazes depende não apenas de iniciativas governamentais, mas também do protagonismo da comunidade surda e de sua participação ativa nos processos decisórios. Nesse sentido, Moreira, Ansay e Fernandes (2016) enfatizam a importância dos movimentos sociais surdos na formulação e implementação de políticas educacionais, ressaltando que a inclusão deve ser construída a partir do diálogo entre diferentes atores sociais. Tal perspectiva reforça a necessidade de uma abordagem democrática e participativa, que reconheça os estudantes surdos como sujeitos de direitos e agentes de transformação no espaço universitário.

2 Políticas públicas e inclusão de estudantes surdos no ensino superior

A análise das políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes surdos no ensino superior demanda a compreensão de um processo histórico complexo, marcado por avanços normativos, disputas conceituais e desafios estruturais que ainda persistem nas instituições de ensino. A construção dessas políticas está intrinsecamente relacionada ao reconhecimento da educação como direito social e à consolidação de paradigmas inclusivos que buscam superar práticas excludentes historicamente instituídas.

No Brasil, a ampliação do acesso de estudantes surdos ao ensino superior está diretamente vinculada à implementação de políticas educacionais inclusivas a partir da década de 1990, intensificadas nos anos 2000. Tais políticas se fundamentam em instrumentos legais que asseguram o direito à educação em condições de igualdade, bem como no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua legítima da comunidade surda. Nesse sentido, observa-se um crescimento significativo no número de matrículas de estudantes surdos

nas universidades, resultado da ampliação de oportunidades educacionais e da implementação de ações afirmativas.

Conforme evidenciam Moreira, Ansay e Fernandes (2016, p. 49),

A formulação e implementação das políticas educacionais de inclusão escolar repercutiu para um aumento significativo no ingresso de estudantes surdos no ensino superior no Brasil, contrapondo-se à exclusão histórica demarcada em décadas anteriores.

Tal crescimento, entretanto, não deve ser interpretado como sinônimo de inclusão efetiva, uma vez que o acesso formal não garante, por si só, condições adequadas de permanência e aprendizagem. A literatura aponta que a inclusão exige não apenas a abertura de vagas, mas também a transformação das estruturas institucionais, pedagógicas e linguísticas das universidades.

Nesse contexto, torna-se relevante destacar que a educação inclusiva, enquanto política pública, está fundamentada em uma concepção de equidade, que pressupõe o reconhecimento das diferenças e a adoção de estratégias específicas para garantir a participação plena dos sujeitos. No caso dos estudantes surdos, essa perspectiva implica a valorização da Libras como língua de instrução e a adoção de práticas pedagógicas bilíngues.

Segundo Fernandes e Moreira (2017), a centralidade da educação bilíngue nas políticas públicas para surdos decorre da necessidade de assegurar o acesso ao conhecimento em condições linguísticas adequadas. As autoras argumentam que o ingresso desses estudantes no ensino superior evidencia lacunas formativas relacionadas à língua portuguesa escrita, o que reforça a importância de políticas que integrem Libras e português no processo educativo.

Entretanto, observa-se que a implementação dessas políticas enfrenta limitações significativas. Muitas instituições ainda operam sob uma lógica centrada na adaptação do estudante ao modelo hegemônico, em vez de promover mudanças estruturais que considerem a diversidade linguística. Tal situação evidencia uma contradição entre o discurso inclusivo e as práticas institucionais, que frequentemente reproduzem formas sutis de exclusão.

De acordo com Yaegashi *et al.* (2026), há um distanciamento entre os marcos legais e sua efetivação no cotidiano universitário, o que compromete a qualidade da inclusão. Os autores afirmam que, embora existam avanços no acesso, a permanência dos estudantes surdos continua sendo um desafio marcado por barreiras linguísticas e pedagógicas.

Essa problemática pode ser aprofundada a partir da análise das condições institucionais que sustentam a inclusão. A presença de intérpretes de Libras, por exemplo, constitui uma das principais estratégias adotadas pelas universidades para garantir a acessibilidade comunicacional. Contudo, a dependência exclusiva desse recurso revela uma compreensão limitada da inclusão, que não contempla a necessidade de práticas pedagógicas bilíngues e de formação docente específica.

Nesse sentido, destaca-se a seguinte:

Os estudos convergem na investigação dos desafios enfrentados por estudantes surdos, tanto no percurso educacional pré-universitário (educação básica) quanto durante a vida acadêmica, abrangendo aspectos, como barreiras linguísticas, estruturais, pedagógicas e de gestão institucional. Outro ponto em comum é o interesse por políticas públicas e institucionais de inclusão, especialmente as políticas linguísticas e ações voltadas para a acessibilidade, bem como a atuação de núcleos especializados (como os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas - NAPNEs) (Yaegashi *et al.*, 2026, p. 17).

A partir dessa análise, torna-se evidente que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior exige uma abordagem sistêmica, que articule diferentes dimensões da política educacional. Não se trata apenas de garantir o acesso, mas de criar condições para que esses estudantes possam desenvolver plenamente suas potencialidades acadêmicas e profissionais.

Além disso, é importante considerar que as políticas públicas de inclusão são atravessadas por disputas teóricas e ideológicas, especialmente no que se refere à concepção de surdez. Enquanto algumas abordagens enfatizam a deficiência, outras defendem a surdez como diferença linguística e cultural. Essa tensão se reflete nas práticas educacionais e nas diretrizes políticas, influenciando diretamente a forma como a inclusão é concebida e implementada.

Nesse sentido, Ramos e Hayashi (2009, apud Fernandes, 2019) apontam que o campo da educação de surdos é marcado por controvérsias quanto ao modelo mais adequado de escolarização, evidenciando a ausência de consenso sobre o lugar da educação bilíngue e da inclusão em escolas regulares. Essa discussão se estende ao ensino superior, onde se observa a coexistência de diferentes perspectivas e práticas.

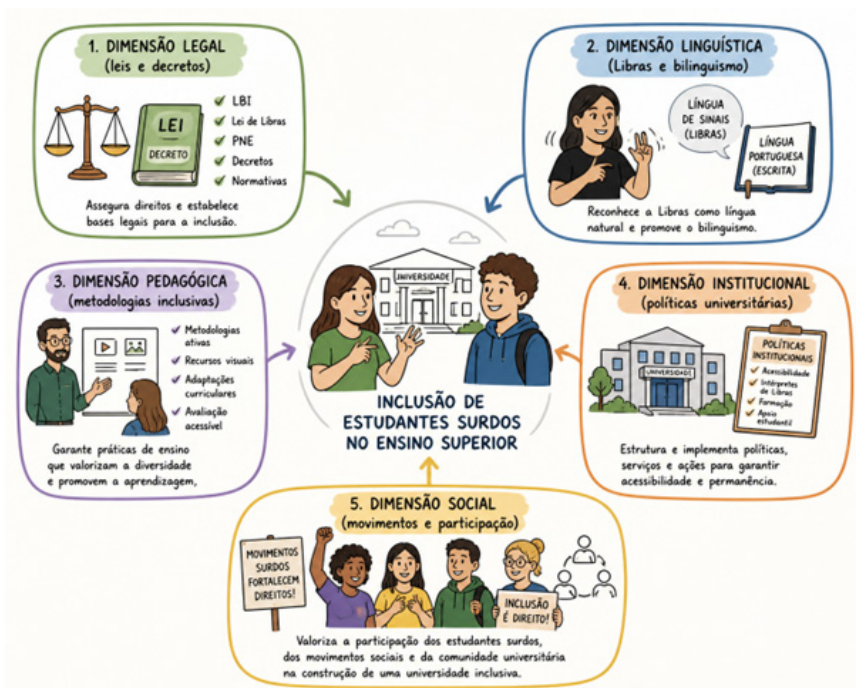
Ademais, a análise das políticas públicas deve considerar o papel dos movimentos sociais na sua construção. A atuação da comunidade surda tem sido fundamental na reivindicação de direitos e na formulação

de políticas que reconheçam suas especificidades. Conforme destacam Moreira, Ansay e Fernandes (2016), o protagonismo dos estudantes surdos e dos movimentos sociais constitui um elemento central no processo de inclusão, contribuindo para a construção de políticas mais sensíveis às suas demandas.

No entanto, apesar desses avanços, ainda há lacunas significativas na implementação das políticas públicas. Silva (2023) observa que, mesmo com a existência de dispositivos legais e estruturas institucionais, a inclusão dos estudantes surdos no ensino superior requer a institucionalização de políticas de acessibilidade linguística, que ainda não se encontram plenamente consolidadas.

Dessa forma, evidencia-se que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior é um processo em construção, que demanda esforços contínuos por parte do Estado, das instituições de ensino e da sociedade. A efetivação das políticas públicas depende não apenas de sua formulação, mas também de sua implementação e monitoramento, bem como da participação ativa dos sujeitos envolvidos.

Figura 1 – Dimensões das políticas públicas de inclusão no ensino superior



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Quadro 1 – Principais desafios e avanços das políticas públicas para estudantes surdos

Aspectos	Avanços	Desafios
 Acesso	 Aumento de matrículas	 Barreiras nos processos seletivos
 Permanência	 Criação de núcleos de apoio	 Falta de políticas institucionais consolidadas
 Linguagem	 Reconhecimento da Libras	 Insuficiência de práticas bilíngues
 Formação docente	 Ampliação de debates	 Carência de formação específica
 Inclusão institucional	 Estruturas de apoio	 Distanciamento entre política e prática

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Diante do exposto, torna-se imprescindível que as políticas públicas avancem no sentido de promover uma inclusão efetiva, que reconheça a diversidade linguística e cultural da comunidade surda e assegure condições equitativas de acesso, permanência e sucesso acadêmico no ensino superior.

3 Desafios no acesso e permanência de estudantes surdos

A problematização dos desafios enfrentados por estudantes surdos no acesso e na permanência no ensino superior exige uma análise que ultrapasse a dimensão normativa das políticas públicas, alcançando as condições concretas de implementação dessas diretrizes no cotidiano universitário. Embora se observe, nas últimas décadas, um crescimento no número de matrículas desse público, tal expansão não tem sido acompanhada por transformações estruturais suficientes para garantir a efetiva inclusão acadêmica.

O acesso ao ensino superior, no caso dos estudantes surdos, constitui-se como um processo marcado por desigualdades que se iniciam nos níveis anteriores de escolarização. A fragilidade na formação básica, especialmente no que se refere ao domínio da língua portuguesa escrita, configura-se como um dos principais obstáculos ao ingresso na universidade. Nesse sentido, Lima (2012) destaca que o desempenho linguístico desses estudantes influencia diretamente sua aprovação nos

processos seletivos, evidenciando uma lacuna estrutural na educação básica oferecida à população surda.

Tal problemática é reforçada por Mesquita (2018), ao afirmar que a dificuldade de apropriação da língua portuguesa e a ausência de políticas educacionais bilíngues eficazes constituem barreiras significativas ao acesso ao ensino superior. Nesse contexto, a educação bilíngue emerge como uma alternativa fundamental, embora ainda não plenamente consolidada no sistema educacional brasileiro.

Para além das dificuldades no ingresso, a permanência dos estudantes surdos no ensino superior apresenta desafios ainda mais complexos, relacionados às condições de ensino, às práticas pedagógicas e à organização institucional das universidades. A literatura aponta que a inclusão, frequentemente, se limita à presença física do estudante, sem que haja uma transformação efetiva das práticas educativas.

Nesse sentido, Vereta e Streiechen (2022, p. 150) afirmam que:

Há um longo caminho para que o candidato surdo consiga ingressar na universidade e nela permanecer. Somado a isso, usufruir dos direitos garantidos pelo ordenamento legal, já que esse aluno necessita de estratégias adotadas nos vestibulares – como a prova inteiramente em Libras – e de intérpretes de língua de sinais para mediar a comunicação durante todo o processo de formação

Essa citação evidencia que a permanência está diretamente relacionada à garantia de acessibilidade linguística, elemento essencial para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos. No entanto, a presença de intérpretes de Libras, embora necessária, não é suficiente para assegurar a inclusão, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem envolve múltiplas dimensões que vão além da mediação linguística.

A organização das instituições de ensino superior, majoritariamente voltada para estudantes ouvintes, constitui um dos principais entraves à inclusão. Cruz e Dias (2009) destacam que o ambiente universitário não oferece condições adequadas para a participação plena dos estudantes surdos, uma vez que não há compartilhamento linguístico, nem adaptação curricular consistente. Essa realidade evidencia a necessidade de uma reestruturação institucional que considere as especificidades linguísticas e culturais desse público.

Adicionalmente, a ausência de formação docente específica para atuar com estudantes surdos representa um fator crítico no processo de permanência. Muitos professores não possuem conhecimento em Libras,

tampouco formação em educação inclusiva, o que compromete a qualidade do ensino oferecido. Essa lacuna formativa reforça a dependência do intérprete e limita a interação pedagógica direta entre professor e aluno.

Nesse contexto, Yaegashi *et al.* (2026) apontam que a permanência dos estudantes surdos é comprometida por barreiras estruturais, pedagógicas e institucionais, que dificultam sua participação ativa nas atividades acadêmicas. Os autores destacam que a inclusão efetiva requer não apenas adaptações pontuais, mas uma transformação profunda das práticas educacionais.

A seguir, apresenta-se uma que sintetiza essa problemática:

Assim, essa abordagem permite analisar criticamente as barreiras linguísticas e institucionais presentes no ensino superior, ressaltando a importância de ambientes acadêmicos bilíngues e de práticas pedagógicas que reconheçam a diferença linguística como constitutiva do processo educativo (Yaegashi *et al.*, 2026, p. 22).

Outro aspecto relevante refere-se à concepção de inclusão adotada pelas instituições. Muitas vezes, a inclusão é entendida como integração, ou seja, a adaptação do estudante ao modelo existente, e não como transformação do ambiente educacional. Essa perspectiva limita o alcance das políticas públicas e perpetua práticas excludentes.

Nesse sentido, Streiechen (2017, apud Vereta; Streiechen, 2022) argumenta que a resistência ao reconhecimento da diferença linguística dos surdos contribui para a manutenção de práticas pedagógicas inadequadas, que não atendem às suas necessidades específicas. Tal posicionamento reforça a importância de uma abordagem que valorize a diversidade e reconheça a surdez como diferença, e não como deficiência.

Ademais, a análise das condições de permanência deve considerar o impacto das relações sociais no ambiente universitário. A falta de interação entre estudantes surdos e ouvintes, bem como a ausência de espaços de convivência inclusivos, contribui para o isolamento desses estudantes e compromete sua experiência acadêmica. Esse cenário evidencia que a inclusão não se limita ao âmbito pedagógico, mas envolve também dimensões sociais e culturais.

Silva (2023) destaca que, mesmo em instituições que apresentam avanços nas políticas de inclusão, ainda há ausência de uma política sistematizada de acessibilidade linguística, o que dificulta a permanência dos estudantes surdos. Essa lacuna evidencia a necessidade de políticas institucionais integradas, que articulem diferentes setores da universidade.

Além disso, a dependência de estratégias compensatórias, como o uso exclusivo de intérpretes, revela uma fragilidade na estrutura educacional, que não promove a autonomia dos estudantes surdos. Fernandes e Moreira (2017) apontam que a centralidade do intérprete nas políticas de inclusão não atende plenamente às necessidades desse público, sendo necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas bilíngues e a produção de materiais acessíveis.




A partir dessas análises, torna-se evidente que os desafios no acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior estão relacionados a múltiplos fatores, que envolvem desde a formação básica até as condições institucionais das universidades. A superação desses desafios requer uma abordagem integrada, que considere as dimensões linguística, pedagógica, social e política da inclusão.

Figura 2 – Principais barreiras enfrentadas por estudantes surdos no ensino superior



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Quadro 2 – Síntese dos desafios no acesso e permanência de estudantes surdos

Categoria	Descrição dos desafios
 Acesso	 Dificuldades em processos seletivos e falta de adaptação em Libras
 Permanência	 Ausência de políticas institucionais consolidadas
 Linguagem	 Baixa proficiência em língua portuguesa escrita
 Ensino	 Metodologias inadequadas e ausência de práticas bilíngues
 Docência	 Falta de formação específica para professores
 Inclusão social	 Isolamento e pouca interação no ambiente acadêmico
 Acessibilidade	 Dependência de intérpretes e falta de recursos diversificados

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Dessa forma, a análise crítica dos desafios enfrentados pelos estudantes surdos no ensino superior evidencia a necessidade de revisão das políticas públicas e de suas formas de implementação, de modo a garantir não apenas o acesso, mas a permanência com qualidade e equidade no ambiente universitário.

4 Considerações finais

A análise das políticas públicas, dos processos de inclusão e dos desafios enfrentados pelos estudantes surdos no ensino superior evidencia que, embora tenham ocorrido avanços significativos nas últimas décadas, a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva ainda se configura como um objetivo em construção. O aumento do acesso desse público às universidades brasileiras demonstra o impacto positivo das legislações e das políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas à democratização do ensino e ao reconhecimento da diversidade.

Entretanto, os dados e estudos analisados revelam que o ingresso não garante, por si só, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos. Persistem barreiras estruturais, linguísticas, pedagógicas e atitudinais que dificultam sua trajetória universitária, evidenciando a distância entre o que é previsto nas políticas públicas e o que se concretiza nas práticas institucionais. Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida como

um ato isolado ou pontual, mas como um processo contínuo que exige planejamento, investimento e compromisso coletivo.

A centralidade da dimensão linguística no processo educacional dos estudantes surdos destaca a necessidade de consolidação de políticas bilíngues que assegurem o uso da Libras como língua de instrução, bem como o desenvolvimento da língua portuguesa escrita como segunda língua. A ausência dessa perspectiva compromete o acesso ao conhecimento acadêmico e limita as possibilidades de participação plena desses estudantes no ambiente universitário.

Além disso, a formação docente emerge como um elemento fundamental para a efetivação da inclusão. A carência de professores capacitados para atuar em contextos bilíngues e inclusivos revela uma lacuna significativa no sistema educacional, que precisa ser superada por meio de políticas de formação inicial e continuada. Nesse contexto, não basta a presença de intérpretes de Libras, sendo necessário repensar as práticas pedagógicas e a organização curricular de forma mais ampla.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de institucionalização das políticas de inclusão. A criação de núcleos de apoio e serviços especializados representa um avanço, mas não substitui a responsabilidade da universidade como um todo. A inclusão deve perpassar todas as dimensões da vida acadêmica, incluindo ensino, pesquisa, extensão e gestão, de modo a promover uma cultura institucional comprometida com a diversidade.

Ademais, é imprescindível reconhecer o papel da comunidade surda e de seus movimentos sociais na construção das políticas públicas. O protagonismo desses sujeitos contribui para a formulação de políticas mais alinhadas às suas necessidades e fortalece a perspectiva de uma educação democrática e participativa. A inclusão, nesse sentido, deve ser construída com os sujeitos e não apenas para eles.

Por fim, conclui-se que a consolidação de uma universidade inclusiva para estudantes surdos depende de uma articulação entre políticas públicas eficazes, práticas pedagógicas inovadoras e uma mudança de paradigma que reconheça a surdez como diferença linguística e cultural. A superação dos desafios identificados requer um compromisso contínuo com a equidade e com a valorização da diversidade, princípios fundamentais para a construção de uma educação superior de qualidade para todos.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 1 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 1 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 maio 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. Acesso em: 1 maio 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 maio 2026.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 1 maio 2026.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 15, n. 1, p. 65-80, jan./abr. 2009.

FERNANDES, Elaine Andrade Peres. **Políticas públicas da educação de surdos no século XXI: análise de documentos federais, estaduais e municipais.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048>.

LIMA, Priscila Escanfella Alves de. **O acesso e permanência de indivíduos surdos no ensino superior**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas públicas de inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 255-273, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623663861>.

MOREIRA, Laura Ceretta; ANSAY, Noemi Nascimento; FERNANDES, Sueli Fátima. Políticas de acesso e permanência para estudantes surdos ao ensino superior. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2016.

RAMOS, Denise Marina; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. O Lugar da Educação de Surdos nas Dissertações e Teses. **Revista brasileira de educação especial**, v. 24, n. 2, p. 247-260, 1 abr. 2018.

SILVA, Gabriel Oliveira da. **Acesso e Permanência de Estudantes Surdos no Ensino Superior: desafios frente à implementação de políticas públicas de inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo**. 2023. 141 p. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola. Seropédica – RJ, 2023.

SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da; GALIZIA, Fernando Stanzone. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios dessa realidade. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 51, n. 00, p. e282663, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551282663por. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/240036>. Acesso em: 1 maio. 2026.

SOUZA, Maria Francisca Nunes de. **As políticas internacionais e nacionais para a inclusão educacional do surdo na tríplice fronteira Brasil, Colômbia e Peru**. 2024, 351 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2024.

VERETA, Crislaine Letícia; STREIECHEN, Eliziane Manosso. Acesso e permanência do aluno surdo no ensino superior. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 9, n. 1, p. 149-162, jan./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p149-162>.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo *et al.* Acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior: um estudo do tipo estado do conhecimento. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, [S. l.], p. e026001, 2026. Disponível em: <https://periodicos-cientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/revin/article/view/2922>. Acesso em: 1 maio. 2026.

LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Cleyton Costa dos Santos¹

Leandro Viturino dos Santos²

Fabíola Morais Barbosa³

Geraldo Venceslau de Lima Júnior⁴

1 Introdução

A inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ensino superior brasileiro constitui um marco significativo no processo de consolidação de políticas educacionais inclusivas, especialmente no que se refere à garantia dos direitos linguísticos e educacionais da população surda. Esse movimento ganha maior visibilidade a partir do reconhecimento legal da Libras como meio de comunicação e expressão, conforme estabelecido pela Lei nº 10.436/2002, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, o qual determina, entre outras medidas, a obrigatoriedade da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores e em áreas afins. Tal normatização evidencia o compromisso do Estado brasileiro com a promoção de uma educação que contemple a diversidade linguística e cultural presente na sociedade.

Nesse cenário, o ensino superior emerge como espaço estratégico para a formação de profissionais capazes de atuar de maneira crítica e sensível às especificidades dos estudantes surdos. A presença da Libras nos currículos das licenciaturas não apenas atende a uma exigência legal, mas também configura uma oportunidade formativa que possibilita aos futuros docentes compreenderem a surdez para além de uma perspectiva clínica, reconhecendo-a como uma diferença linguística e cultural. Conforme apontam Lodi e Lacerda (2015), a inclusão da Libras na formação docente

1 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal do Ceará.

2 Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

3 Doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia.

4 Mestre em Ensino e Formação Docente pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

representa um avanço no reconhecimento das particularidades da educação de surdos, ainda que persistam tensões relacionadas à predominância de abordagens voltadas aos aspectos linguísticos em detrimento das dimensões pedagógicas.

A discussão sobre a Libras no ensino superior, portanto, não pode ser dissociada da análise das políticas linguísticas que orientam sua implementação. De acordo com Araújo (2025), embora haja avanços normativos significativos, o ensino da Libras ainda ocupa um lugar marginal nos currículos, sendo frequentemente tratado de forma técnica e fragmentada. Essa marginalização reflete, em grande medida, a ausência de uma integração efetiva entre teoria e prática pedagógica, o que compromete a construção de uma formação mais consistente e alinhada aos princípios da educação bilíngue para surdos.

Além disso, a forma como a disciplina de Libras é organizada nas instituições de ensino superior tem sido alvo de críticas, sobretudo no que se refere à sua carga horária reduzida e ao caráter introdutório de seus conteúdos. Carniel (2018) destaca que, em muitos cursos de licenciatura, a disciplina é ofertada em um período limitado, o que impossibilita o desenvolvimento de uma competência linguística significativa por parte dos estudantes. Essa limitação evidencia a necessidade de repensar o papel da Libras na formação acadêmica, ampliando sua presença e aprofundando seus conteúdos, de modo a contribuir efetivamente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

No âmbito da mediação linguística, a presença do tradutor e intérprete de Libras assume papel central no processo de inclusão de estudantes surdos no ensino superior. Esse profissional atua como mediador entre duas línguas e culturas distintas, possibilitando o acesso do aluno surdo aos conteúdos acadêmicos e promovendo sua participação nas atividades educacionais. Segundo Tesser (2015), a mediação realizada pelo intérprete vai além da simples tradução, envolvendo estratégias discursivas que contribuem para a construção de sentidos e para a compreensão dos conceitos trabalhados em sala de aula.

Entretanto, a eficácia dessa mediação depende de uma articulação entre diferentes agentes educacionais, incluindo professores, monitores e demais profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Corrêa e Silva (2023) ressaltam que a inclusão do estudante surdo no ensino superior requer o reconhecimento do papel de cada um desses atores, bem como a adoção de práticas pedagógicas que considerem as especificidades

linguísticas desse público. Nesse sentido, a mediação linguística deve ser compreendida como um processo coletivo, que envolve a adaptação de metodologias, a utilização de recursos visuais e tecnológicos e a promoção de um ambiente educacional acessível.

No que se refere às práticas pedagógicas, observa-se que a presença da Libras no ensino superior ainda enfrenta desafios relacionados à sua efetiva integração nas atividades acadêmicas. Iachinski *et al.* (2019) apontam que, frequentemente, o ensino da Libras se limita à transmissão de vocabulário e estruturas gramaticais, desconsiderando aspectos mais amplos relacionados à cultura surda e à inclusão educacional. Essa abordagem reducionista compromete a formação dos futuros professores, que acabam não desenvolvendo competências necessárias para atuar de forma inclusiva em suas práticas profissionais.

Ademais, a formação docente voltada para a educação de surdos ainda apresenta lacunas significativas, especialmente no que diz respeito à articulação entre os conhecimentos linguísticos e pedagógicos. Kendrick e Cruz (2020) evidenciam que a disciplina de Libras, embora obrigatória, possui pouca mobilidade dentro dos currículos, sendo frequentemente relegada a um papel secundário na formação acadêmica. Tal cenário reforça a necessidade de uma reestruturação curricular que valorize a Libras como componente fundamental na construção de uma educação inclusiva.

Outro aspecto relevante diz respeito à concepção de educação bilíngue, que tem sido amplamente discutida no campo da educação de surdos. Essa perspectiva reconhece a Libras como primeira língua (L1) do estudante surdo e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2), promovendo uma abordagem educacional que valoriza a identidade e a cultura surda. Conforme Almeida *et al.* (2024), a implementação da educação bilíngue no ensino superior representa um avanço significativo na democratização do acesso à educação, embora ainda existam desafios relacionados à sua efetivação nas práticas institucionais.

Nesse contexto, a mediação linguística e as práticas pedagógicas inclusivas devem ser compreendidas como elementos indissociáveis na promoção de uma educação superior equitativa. A construção de um ambiente acadêmico acessível exige não apenas o cumprimento das diretrizes legais, mas também a transformação das concepções pedagógicas e das práticas institucionais, de modo a reconhecer a diversidade como um valor formativo.

Dessa forma, a presença da Libras no ensino superior deve ser analisada sob uma perspectiva crítica, que considere tanto os avanços alcançados quanto os desafios ainda existentes. A consolidação de uma educação inclusiva passa, necessariamente, pela valorização da língua de sinais, pela formação adequada dos profissionais envolvidos e pela adoção de práticas pedagógicas que promovam a participação plena dos estudantes surdos no processo educativo.

2 Mediação linguística no ensino superior: o papel da Libras

A mediação linguística no ensino superior configura-se como elemento estruturante no processo de inclusão de estudantes surdos, especialmente em contextos educacionais nos quais coexistem sujeitos usuários de diferentes línguas e modalidades linguísticas. Nesse cenário, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) assume papel central como meio de acesso ao conhecimento, à comunicação e à construção de sentidos no ambiente acadêmico, ultrapassando a condição de simples ferramenta instrumental para consolidar-se como língua legítima de produção e circulação de saberes.

A compreensão da mediação linguística exige o reconhecimento da singularidade do sujeito surdo enquanto pertencente a uma minoria linguística, cuja experiência educacional está diretamente vinculada ao uso de uma língua de modalidade visuoespacial. Nesse sentido, o processo educativo demanda adaptações que considerem essa especificidade, promovendo práticas que garantam o acesso equitativo ao conhecimento. Conforme apontam Corrêa e Silva (2023), a mediação linguística envolve diferentes agentes e funções no contexto universitário, sendo fundamental para assegurar a participação do estudante surdo nas atividades acadêmicas.

A atuação do tradutor e intérprete de Libras destaca-se como um dos principais dispositivos de mediação no ensino superior. Esse profissional desempenha a função de intermediar a comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes, traduzindo e interpretando conteúdos entre a língua portuguesa e a Libras. No entanto, sua atuação não se restringe a uma equivalência linguística direta, mas envolve processos complexos de reconstrução discursiva e produção de sentidos.

Nesse contexto, Tesser (2015, p. 10) enfatiza:

A mediação do intérprete foi fundamental para propiciar o acesso à comunicação entre o aluno surdo e os ouvintes na sala de aula, através

da Libras; além disso, o intérprete se serve da Língua de Sinais para usar estratégias linguístico-discursivas para a construção de sentidos durante o ato interpretativo favorecendo a aprendizagem do aluno surdo.

A partir dessa perspectiva, evidencia-se que a mediação linguística é um processo dinâmico, no qual o intérprete atua como agente ativo na construção do conhecimento, e não apenas como transmissor neutro de informações. Essa atuação exige competências linguísticas, culturais e pedagógicas, além de uma compreensão aprofundada dos conteúdos acadêmicos e das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes.

Entretanto, a centralidade atribuída ao intérprete não deve obscurecer a responsabilidade dos demais atores educacionais no processo de mediação. A inclusão do estudante surdo no ensino superior depende de uma ação articulada entre professores, monitores, gestores e demais profissionais envolvidos no ambiente acadêmico. Conforme destacam Corrêa e Silva (2023, p. 11), “cabe ao professor planejar, executar e avaliar as atividades propostas; ao Tradutor Intérprete de Libras, compreender a mediação linguística entre usuários e não usuários da Libras”.

Nesse sentido, a mediação linguística deve ser compreendida como uma prática coletiva, que envolve a reorganização das estratégias pedagógicas e a adoção de metodologias inclusivas. A simples presença do intérprete, embora essencial, não garante, por si só, a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, sendo necessário que o docente desenvolva práticas que favoreçam a compreensão do estudante surdo.

A literatura aponta, contudo, que ainda existem limitações significativas nesse campo. Muitas vezes, os docentes não possuem formação adequada para atuar com estudantes surdos, o que compromete a qualidade da mediação linguística. De acordo com Iachinski *et al.* (2019), há uma tendência no ensino de Libras de privilegiar aspectos gramaticais e vocabulares, em detrimento de discussões mais amplas sobre inclusão e práticas pedagógicas, o que reflete diretamente na atuação docente.

Além disso, a carga horária reduzida da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura constitui um fator limitante para o desenvolvimento de competências comunicativas mais robustas. Carniel (2018, p. 8) observa que:

Certamente não é o tempo necessário para tornar alguém proficiente em uma nova língua, sobretudo quando percebemos que essa língua permanece desconhecida pela grande maioria dos alunos que ingressam na disciplina.

Essa limitação compromete a autonomia dos futuros professores no uso da Libras, reforçando a dependência do intérprete como principal mediador linguístico. Tal cenário evidencia a necessidade de ampliação e aprofundamento da formação em Libras no ensino superior, de modo a promover uma atuação docente mais inclusiva e eficaz.

A mediação linguística também deve ser analisada à luz das teorias socioculturais da aprendizagem, especialmente aquelas fundamentadas em Vygotsky, que enfatizam o papel da interação social na construção do conhecimento. Nesse sentido, o intérprete e os demais agentes educacionais atuam como mediadores que possibilitam a internalização de conceitos por parte do estudante surdo.

De acordo com Oliveira (2024), as práticas de mediação interlíngua e intercultural contribuem significativamente para a inclusão educacional, ao possibilitar a articulação entre diferentes sistemas linguísticos e culturais. Essa mediação não se limita à tradução de conteúdos, mas envolve a construção de pontes entre universos simbólicos distintos, favorecendo a compreensão e a participação do estudante surdo no contexto acadêmico.

Nessa perspectiva, a mediação linguística assume também uma dimensão intercultural, na medida em que promove o diálogo entre a cultura surda e a cultura ouvinte. Esse diálogo é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade linguística e cultural presente no ambiente universitário.

A análise da mediação linguística no ensino superior pode ser sintetizada por meio do seguinte quadro:

Quadro 1 – Funções dos agentes na mediação linguística no ensino superior

AGENTE EDUCACIONAL	FUNÇÃO NA MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA
Professor	Planejar, adaptar e avaliar práticas pedagógicas inclusivas
Intérprete de Libras	Mediar linguisticamente a comunicação entre Libras e português
Monitor acadêmico	Apoiar o processo de ensino-aprendizagem
Monitor inclusivo	Propor adaptações e estratégias de acessibilidade

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Além das funções dos agentes, é importante compreender os desafios que permeiam a mediação linguística no ensino superior, conforme apresentado a seguir:

Quadro 2 – Desafios da mediação linguística no ensino superior

DESAFIOS IDENTIFICADOS	IMPLICAÇÕES
Formação insuficiente em Libras	Limita a atuação docente inclusiva
Carga horária reduzida da disciplina	Dificulta o desenvolvimento da fluência
Dependência excessiva do intérprete	Reduz a autonomia pedagógica
Falta de integração entre teoria e prática	Compromete a efetividade da inclusão
Escassez de recursos acessíveis	Dificulta a participação do estudante surdo

Fonte: Elaborado com base em Carniel (2018); Iachinski et al. (2019); Araújo (2025).

Diante desse panorama, torna-se evidente que a mediação linguística no ensino superior demanda uma abordagem integrada, que articule políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. A Libras, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como instrumento de comunicação, mas como elemento constitutivo de uma nova epistemologia educacional, capaz de promover a equidade e a valorização da diversidade.

Ademais, ao considerar a complexidade do processo de mediação, é possível afirmar, em consonância com Lodi e Lacerda (2015), que a formação de professores deve contemplar não apenas o domínio linguístico da Libras, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas que possibilitem a atuação em contextos bilíngues. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma formação mais abrangente e integrada, que considere as múltiplas dimensões envolvidas na educação de surdos.

Por fim, a mediação linguística no ensino superior configura-se como um campo em constante construção, marcado por avanços significativos, mas também por desafios persistentes. A efetivação de práticas inclusivas depende de um compromisso institucional que vá além do cumprimento das exigências legais, promovendo transformações profundas nas concepções pedagógicas e nas práticas educativas.

3 Práticas pedagógicas inclusivas mediadas por Libras

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por Libras no ensino superior demanda a superação de modelos tradicionais de ensino centrados na oralidade e na homogeneização dos processos de aprendizagem. Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer a especificidade linguística dos estudantes surdos, cuja experiência educacional está ancorada em uma língua de modalidade visuoespacial, implicando a necessidade de reorganização das práticas pedagógicas, dos recursos didáticos e das metodologias de ensino.

A educação inclusiva, quando orientada pela perspectiva bilíngue, pressupõe o reconhecimento da Libras como primeira língua (L1) do sujeito surdo e da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). Tal abordagem implica uma mudança paradigmática na organização do ensino, deslocando o foco da deficiência para a diferença linguística e cultural. Nesse sentido, Ferreira e Bastos (2025) afirmam que a inclusão de estudantes surdos exige práticas pedagógicas que valorizem a Libras e promovam o uso de recursos visuais e metodologias adaptadas, de modo a garantir a participação plena no processo educativo.

As práticas pedagógicas inclusivas mediadas por Libras devem, portanto, ser concebidas a partir de uma perspectiva dialógica, na qual o conhecimento é construído por meio da interação entre sujeitos, mediada pela linguagem. Essa concepção encontra respaldo na teoria histórico-cultural de Vygotsky, que atribui à mediação um papel central na aprendizagem. No caso dos estudantes surdos, essa mediação ocorre predominantemente por meio da Libras, o que exige a adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso visual ao conhecimento.

Nesse contexto, destaca-se a importância do uso de recursos didáticos visuais, como imagens, vídeos, esquemas, mapas conceituais e tecnologias digitais, que potencializam a compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes surdos. Tais recursos não devem ser considerados meros complementos, mas elementos constitutivos das práticas pedagógicas inclusivas. Conforme apontam Araújo (2025), práticas que integram recursos visuais, tecnológicos e atividades interativas contribuem significativamente para o desenvolvimento de uma educação mais acessível e significativa.

Entretanto, a efetivação dessas práticas ainda enfrenta desafios relacionados à formação docente. Muitos professores do ensino superior

não possuem preparo adequado para atuar em contextos inclusivos, o que resulta na adoção de metodologias pouco acessíveis aos estudantes surdos. Nesse sentido, Iachinski *et al.* (2019, p. 2) destacam:

A organização e o funcionamento da disciplina, pelos docentes, parecem seguir uma tendência de ensino de vocabulário e gramática da língua, em detrimento de questões mais abrangentes sobre a surdez, os surdos e sua própria inclusão.”

Essa limitação evidencia a necessidade de uma formação docente que vá além do domínio linguístico da Libras, contemplando também aspectos pedagógicos, culturais e sociais da educação de surdos. A ausência dessa formação compromete a qualidade das práticas pedagógicas e dificulta a construção de um ambiente educacional inclusivo.

Além disso, a fragmentação do ensino de Libras nos currículos das licenciaturas constitui um obstáculo para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Conforme observa Araújo (2025), a disciplina frequentemente ocupa um espaço marginal nos cursos de formação docente, sendo tratada de forma isolada e desconectada das demais áreas do conhecimento. Essa desconexão impede que os futuros professores desenvolvam uma compreensão integrada da inclusão, limitando sua capacidade de atuar em contextos educacionais diversos.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de valorização da cultura surda no processo educativo. As práticas pedagógicas inclusivas mediadas por Libras devem considerar não apenas a língua, mas também os valores, identidades e experiências da comunidade surda. Nesse sentido, a participação de professores surdos no ensino superior constitui uma estratégia importante para a promoção de uma educação mais representativa e significativa.

A literatura também aponta para a importância da interação entre estudantes surdos e ouvintes como elemento fundamental para a construção de práticas inclusivas. Essa interação, quando mediada pela Libras, contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas e para a construção de uma cultura de respeito à diversidade. Segundo Kendrick e Cruz (2020), a educação de surdos deve ser compreendida como um campo de disputas e negociações, no qual diferentes perspectivas pedagógicas coexistem e influenciam as práticas educacionais.

Nesse contexto, a mediação pedagógica assume um papel central na articulação entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. O professor, o intérprete de Libras e os demais agentes educacionais devem

atuar de forma colaborativa, promovendo estratégias que favoreçam a compreensão dos conteúdos e a participação ativa do estudante surdo.

A complexidade dessas práticas pode ser mais bem compreendida por meio da seguinte:

Apesar dos avanços legais, ainda persistem desafios significativos para a inclusão efetiva, tais como a falta de formação docente em Libras, a escassez de intérpretes, a ausência de materiais didáticos acessíveis e as barreiras atitudinais que dificultam a valorização da cultura surda. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica é apontada como central, pois a aprendizagem ocorre na interação social, exigindo práticas bilíngues, recursos visuais, tecnológicos e metodologias adaptadas (Ferreira; Bastos, 2025, p. 1).

A partir dessa análise, evidencia-se que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior não se limita à presença de recursos ou profissionais específicos, mas envolve uma transformação mais ampla das práticas pedagógicas e das concepções educacionais.

No campo teórico, essa discussão também pode ser articulada com as contribuições de Skliar, citado por Araújo (2025), ao afirmar que a educação de surdos deve ser compreendida a partir de uma perspectiva cultural e linguística, e não apenas como uma questão de adaptação pedagógica (Skliar, 1998 apud Araújo, 2025). Essa abordagem reforça a importância de reconhecer a diferença como elemento constitutivo do processo educativo.

Adicionalmente, a análise das práticas pedagógicas inclusivas pode ser sistematizada por meio dos seguintes quadros:

Quadro 3 – Estratégias pedagógicas inclusivas mediadas por Libras

ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA	DESCRIÇÃO
Uso de recursos visuais	Imagens, vídeos, gráficos e esquemas para facilitar a compreensão
Metodologias ativas	Aprendizagem colaborativa, projetos e atividades interativas
Tecnologias assistivas	Plataformas digitais, aplicativos e recursos multimodais
Presença de intérprete de Libras	Mediação linguística entre Libras e português
Participação de professores surdos	Valorização da cultura e identidade surda

Fonte: Elaborado com base em Araújo (2025) e Ferreira e Bastos (2025).

Quadro 4 – Desafios das práticas pedagógicas inclusivas

DESAFIO IDENTIFICADO	IMPACTO NO PROCESSO EDUCATIVO
Formação docente insuficiente	Limita a implementação de práticas inclusivas
Fragmentação curricular	Dificulta a integração da Libras no ensino
Falta de materiais acessíveis	Compromete a aprendizagem do estudante surdo
Barreiras atitudinais	Reforçam a exclusão e o preconceito
Dependência excessiva do intérprete	Reduz a autonomia pedagógica

Fonte: Elaborado com base em Iachinski et al. (2019); Araújo (2025); Ferreira e Bastos (2025).

Diante desse panorama, torna-se evidente que a construção de práticas pedagógicas inclusivas mediadas por Libras exige uma abordagem sistêmica, que envolva a reformulação dos currículos, a formação continuada dos docentes e o investimento em recursos educacionais acessíveis. A efetivação da inclusão depende, portanto, de um compromisso institucional que reconheça a diversidade linguística e cultural como elemento central na construção do conhecimento.

Assim, as práticas pedagógicas mediadas por Libras não devem ser compreendidas como adaptações pontuais, mas como parte integrante de um projeto educacional comprometido com a equidade, a justiça social e a valorização das diferenças.

4 Considerações finais

A análise da mediação linguística e das práticas pedagógicas inclusivas mediadas por Libras no ensino superior evidencia que, embora tenham ocorrido avanços significativos no campo das políticas públicas e da legislação educacional, ainda persistem desafios estruturais, pedagógicos e formativos que dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva para estudantes surdos.

A presença da Libras no ensino superior, especialmente nos cursos de formação docente, representa um marco importante na valorização da diversidade linguística e cultural. Entretanto, sua inserção ainda se dá, em muitos casos, de forma limitada, com carga horária reduzida, abordagem superficial e pouca articulação com as demais disciplinas do currículo. Tal configuração compromete a formação de profissionais preparados para

atuar em contextos educacionais inclusivos, reforçando a necessidade de uma reestruturação curricular que integre a Libras de maneira mais consistente e transversal.

No que se refere à mediação linguística, observa-se que o tradutor e intérprete de Libras desempenha um papel fundamental no acesso do estudante surdo ao conhecimento acadêmico. Contudo, a centralidade desse profissional não deve eximir o docente de sua responsabilidade no processo de inclusão. A prática pedagógica inclusiva exige que o professor desenvolva competências que possibilitem a adaptação de metodologias, o uso de recursos visuais e tecnológicos e a promoção de estratégias que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes.

Ademais, a mediação linguística não pode ser compreendida apenas como um processo técnico de tradução, mas como uma prática social e cultural que envolve a construção de sentidos, a interação entre sujeitos e o reconhecimento das especificidades linguísticas da comunidade surda. Nesse sentido, a articulação entre professor, intérprete e demais agentes educacionais é essencial para garantir a efetividade do processo educativo.

As práticas pedagógicas inclusivas mediadas por Libras, por sua vez, revelam-se fundamentais para a construção de um ambiente educacional acessível e equitativo. O uso de metodologias ativas, recursos visuais e tecnologias assistivas contribui para a ampliação das possibilidades de aprendizagem, favorecendo a participação do estudante surdo. Contudo, tais práticas ainda enfrentam obstáculos relacionados à formação docente insuficiente, à escassez de materiais acessíveis e às barreiras atitudinais presentes no contexto educacional.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de valorização da cultura surda no ensino superior. A inclusão não deve limitar-se à adaptação de conteúdos, mas deve promover o reconhecimento da identidade surda como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse sentido, a presença de professores surdos, a utilização da Libras como língua de instrução e a promoção de interações bilíngues são estratégias que contribuem para a construção de uma educação mais significativa e inclusiva.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a efetivação da inclusão no ensino superior depende de um conjunto de ações articuladas, que envolvam políticas públicas, formação docente, reorganização curricular e transformação das práticas pedagógicas. É necessário que as instituições de ensino superior assumam um compromisso mais amplo com a inclusão,

promovendo condições que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

Portanto, a Libras deve ser reconhecida não apenas como um recurso de acessibilidade, mas como uma língua que expressa uma cultura, uma identidade e uma forma particular de compreender o mundo. A mediação linguística e as práticas pedagógicas inclusivas, quando orientadas por essa perspectiva, têm o potencial de transformar o ensino superior em um espaço mais democrático, plural e comprometido com a valorização das diferenças.

Referências

ALMEIDA, Edivânia Floro Nicácio et al. Inclusão e educação bilíngue: implementação da Libras no ensino superior brasileiro. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 5, p. 1-17, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv22n5-086>.

ARAÚJO, Felipe Rodrigues de. Libras na formação inicial de educadores: entre políticas linguísticas e práticas pedagógicas. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 9, p. 1-20, 2025. DOI: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n9-013>.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 1 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 1 maio 2026.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230027, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230027>.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza; SILVA, Egle Katarinne Souza da. Mediadores linguísticos e educacionais de surdos no ensino superior. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 13, p. 1-14, e38195, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2023.v13.38195>.

FERNANDES, Ariane Carreiro de Sousa. **Disciplina de Libras no ensino superior a distância: percepção discente sobre o processo de aprendizagem**. 2021. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

FERREIRA, Maria Concilena de Assunção; BASTOS, Jaqueline Mendes. Práticas pedagógicas inclusivas mediadas por Libras: experiências e desafios no ensino fundamental. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 9, p. 1-13, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n9-054>.

IACHINSKI, Luci Teixeira et al. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. **Audiology Communication Research**, v. 24, e2070, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-2070>.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 571-586, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0095>.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Formação de professores de Língua Brasileira de Sinais: reflexões sobre o impacto desta ação para a educação**. Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 29, n. especial, p. 279-299, 2015.

OLIVEIRA, Lucimar Alves de. **Tradução e interpretação interlíngua – Libras/Português: práticas de mediação intercultural na educação de surdos**. 2024. 282 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Goiás, Anápolis, 2024.

PAIVA, Gláucia Xavier dos Santos. **Libras nas licenciaturas: limitações, controvérsias e proposições**. 2025. 214 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2025.

SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TESSER, Carla Regina Sparano. **Atuação do intérprete de Libras na mediação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior: reflexões sobre o processo de interpretação educacional**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BILINGUISMO E EDUCAÇÃO DE SURDOS NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

Eduardo Alberto Megda¹

Pammelleye Katherinne França²

Rebecca Jenniffer Sthephannie Libnresche Machado³

Juliana Fernandes Montalvão Mateus⁴

Hegon Henrique Cardoso Favacho⁵

Cleonice Rodrigues Silva⁶

1 Introdução

A educação de surdos no contexto universitário brasileiro insere-se em um campo de tensões históricas, políticas e linguísticas que demandam uma análise aprofundada acerca das condições de acesso, permanência e participação desses sujeitos no ensino superior. Nesse cenário, o bilinguismo emerge como um paradigma educacional central, fundamentado na compreensão de que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) constitui a primeira língua (L1) dos sujeitos surdos, enquanto a língua portuguesa, na modalidade escrita, configura-se como segunda língua (L2), sendo ambas essenciais para o desenvolvimento acadêmico, social e cultural desses estudantes.

A consolidação do bilinguismo na educação de surdos está diretamente relacionada às conquistas legais e sociais da comunidade surda, especialmente a partir do reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão, por meio da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005. Tais dispositivos normativos não apenas legitimaram a língua de sinais no cenário educacional, como

1 Mestre em Sociedade e Desenvolvimento pela Universidade Estadual do Paraná.

2 Graduada em Letras – Português do Brasil Como Segunda Língua pela Universidade de Brasília.

3 Graduada em Letras – Português do Brasil Como Segunda Língua pela Universidade de Brasília.

4 Mestra em Educação Bilíngue pela Instituto Nacional de Educação de Surdos.

5 Graduado em Letras / Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina.

6 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará.

também estabeleceram diretrizes para sua inserção nos diferentes níveis de ensino, incluindo o ensino superior. Nesse sentido, o reconhecimento da Libras representa um marco fundamental na ruptura com práticas historicamente excludentes, que privilegiavam exclusivamente a oralidade e negligenciavam as especificidades linguísticas da comunidade surda.

No entanto, a presença de estudantes surdos nas instituições de ensino superior não implica, necessariamente, a garantia de uma educação efetivamente inclusiva e bilíngue. Conforme apontam Silva e Gimenez (2024), “apesar da legislação vigente assegurar o direito à educação para pessoas surdas em sua primeira língua na Educação Superior, ainda há lacunas que precisam ser repensadas” (p. 334). Tal constatação evidencia que a implementação do bilinguismo no contexto universitário ainda enfrenta obstáculos estruturais e pedagógicos, que comprometem a qualidade do processo educativo.

Dentre esses desafios, destaca-se a compreensão limitada do bilinguismo por parte das instituições, frequentemente reduzido à presença de intérpretes de Libras em sala de aula. Embora a atuação desses profissionais seja imprescindível, sua presença isolada não assegura a efetivação de práticas pedagógicas bilíngues. Ao contrário, a centralidade no intérprete pode reforçar uma lógica de mediação que desconsidera a necessidade de reorganização curricular, metodológica e avaliativa, de modo a contemplar a Libras como língua de instrução e não apenas como instrumento de tradução.

A literatura especializada aponta que o bilinguismo na educação de surdos deve ser compreendido para além de uma abordagem técnica, configurando-se como uma perspectiva que envolve dimensões identitárias, culturais e políticas. Nesse sentido, Zwick (2026) destaca que “a perspectiva educacional bilíngue tem sido compreendida, em grande parte das produções acadêmicas, como associada a questões identitárias e culturais, com ênfase no aprendizado da Libras” (p. 6). Tal entendimento reforça a necessidade de considerar o sujeito surdo como pertencente a uma minoria linguística, cuja língua e cultura devem ser valorizadas no espaço acadêmico.

Ademais, o ingresso de estudantes surdos no ensino superior tem se intensificado nas últimas décadas, impulsionado por políticas de inclusão e democratização do acesso à educação. Entretanto, o acesso, por si só, não garante a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes. Vereta e Streiechen (2022) ressaltam que “há um longo caminho para que o

candidato surdo consiga ingressar na universidade e nela permanecer” (p. 149), evidenciando que a inclusão requer ações contínuas e articuladas que ultrapassem a mera inserção física no ambiente universitário.

Nesse contexto, a noção de acessibilidade assume papel central, sendo compreendida como um conjunto de estratégias que visam eliminar barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. A acessibilidade linguística, em particular, constitui elemento fundamental para a efetivação do bilinguismo, uma vez que possibilita ao estudante surdo o acesso ao conhecimento por meio de sua língua natural. Tal perspectiva exige a presença de materiais didáticos bilíngues, o uso de recursos visuais e a adoção de metodologias que privilegiem a visualidade, característica intrínseca à experiência linguística dos sujeitos surdos.

Outro aspecto relevante refere-se ao letramento acadêmico de estudantes surdos, especialmente no que diz respeito à aprendizagem da língua portuguesa escrita. Rocha (2021) aponta que esses estudantes enfrentam desafios significativos “na negociação e entendimento de conceitos durante a leitura em Português e nas interações bilíngues Libras-Português” (p. 9). Tais dificuldades estão relacionadas não apenas à estrutura linguística da língua portuguesa, mas também à ausência de práticas pedagógicas que considerem o ensino dessa língua como segunda língua, respeitando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Além disso, a formação de professores constitui um dos principais entraves para a consolidação da educação bilíngue no ensino superior. A ausência de formação específica para atuação em contextos bilíngues compromete a qualidade do ensino e dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Silva (2015) destaca que o bilinguismo “aparece como pressuposto da superação de antigas barreiras presentes no processo de escolarização” (p. 8), o que implica a necessidade de profissionais qualificados para sua efetivação.

Nesse sentido, a construção de uma educação universitária verdadeiramente inclusiva demanda uma mudança paradigmática que envolva não apenas a adoção do bilinguismo como política institucional, mas também a transformação das práticas pedagógicas e das concepções de ensino. Tal transformação requer o reconhecimento da diversidade linguística e cultural como elemento constitutivo do espaço acadêmico, promovendo a valorização da identidade surda e o fortalecimento de sua participação no ensino superior.

Portanto, a discussão sobre bilinguismo e educação de surdos no contexto universitário evidencia a complexidade dos processos envolvidos na inclusão desses sujeitos, destacando a necessidade de políticas educacionais que articulem aspectos linguísticos, pedagógicos e culturais. A efetivação do bilinguismo no ensino superior não se limita à garantia de direitos legais, mas exige um compromisso institucional com a construção de práticas educativas que respeitem e valorizem a diferença, promovendo, assim, uma educação mais justa, equitativa e inclusiva.

2 Educação bilíngue para surdos no ensino superior

A educação bilíngue para surdos no ensino superior configura-se como um campo complexo, atravessado por dimensões linguísticas, pedagógicas, culturais e políticas, que exigem uma reconfiguração das práticas educacionais tradicionalmente estabelecidas nas universidades. Nesse contexto, o bilinguismo não deve ser compreendido apenas como a coexistência de duas línguas, mas como um paradigma educacional que reconhece a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa escrita como segunda língua, respeitando as especificidades linguísticas da comunidade surda.

A literatura aponta que a educação bilíngue para surdos fundamenta-se na valorização da língua de sinais como elemento central no processo de ensino e aprendizagem. Conforme Silva (2015), o bilinguismo é concebido como um pressuposto essencial para a superação de barreiras históricas enfrentadas pelos estudantes surdos no ambiente escolar, ao considerar a Libras como primeira língua e a língua portuguesa escrita como segunda língua. Essa perspectiva rompe com modelos educacionais que privilegiavam exclusivamente a oralidade, reconhecendo a surdez sob uma abordagem sociocultural e linguística.

Nesse sentido, a implementação do bilinguismo no ensino superior implica mudanças estruturais significativas, que vão além da presença de intérpretes de Libras em sala de aula. A centralidade da Libras como língua de instrução demanda a reorganização curricular, a adaptação de metodologias e a produção de materiais didáticos bilíngues, de modo a garantir o acesso efetivo ao conhecimento. No entanto, observa-se que muitas instituições ainda operam sob uma lógica de inclusão limitada, baseada na mediação linguística, o que não assegura a plena participação dos estudantes surdos.

De acordo com Silva e Gimenez (2024), embora a legislação brasileira assegure o direito à educação bilíngue no ensino superior, persistem lacunas na sua efetivação, especialmente no que se refere à formação de profissionais e à adequação das práticas pedagógicas. Os autores afirmam que:

Apesar da legislação vigente assegurar o direito à educação para pessoas surdas em sua primeira língua na Educação Superior, ainda há lacunas que precisam ser repensadas, dentre as quais se destacam os desafios para a constituição de léxico específico de termos técnicos para a língua de sinais, a importância da atuação de profissionais como o pedagogo bilíngue e o professor de língua portuguesa, e o risco ao dar centralidade apenas ao intérprete de Libras como único e principal responsável no processo de inclusão dos estudantes surdos (Silva; Gimenez, 2024, p. 334).

A citação evidencia que o bilinguismo no ensino superior não se limita à tradução de conteúdos, mas envolve a construção de um ambiente linguístico e pedagógico que favoreça o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos. Nesse contexto, torna-se fundamental a atuação de professores bilíngues, bem como a ampliação do vocabulário técnico em Libras, especialmente nas áreas específicas do conhecimento.

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão identitária do bilinguismo. Estudos apontam que a educação bilíngue está intrinsecamente relacionada à construção da identidade surda, uma vez que a língua de sinais constitui um elemento central na formação cultural desses sujeitos. Silveira (2020) destaca que o bilinguismo contribui significativamente para a formação identitária da pessoa surda, ao possibilitar o reconhecimento de sua língua e cultura no espaço educacional. Nesse sentido, o ensino superior deve ser compreendido como um espaço de valorização da diversidade linguística, promovendo o fortalecimento da identidade surda.

Além disso, a compreensão do bilinguismo no contexto educacional brasileiro tem sido objeto de diferentes interpretações. Zwick (2026) argumenta que o conceito de bilinguismo, nas políticas públicas e nas produções acadêmicas, frequentemente se associa mais ao ensino da Libras do que à efetiva articulação entre duas línguas. A autora ressalta que essa interpretação pode limitar o potencial do bilinguismo como prática educacional:

A perspectiva educacional bilíngue tem sido compreendida, em grande parte das produções acadêmicas, como associada a questões identitárias e culturais, com ênfase no aprendizado da Libras e não necessariamente

ao aprendizado de duas línguas (Libras e português) (Zwick, 2026, p. 6).

Tal análise indica a necessidade de aprofundar o entendimento do bilinguismo como um processo dinâmico e interativo, que envolve não apenas o domínio de duas línguas, mas também a construção de sentidos e significados no contexto acadêmico.

No que se refere às práticas pedagógicas, observa-se que o ensino bilíngue enfrenta desafios relacionados à adaptação dos conteúdos e à mediação do conhecimento. Rocha (2021) evidencia que estudantes surdos encontram dificuldades na compreensão de textos acadêmicos em língua portuguesa, bem como na participação em práticas de letramento acadêmico, destacando a importância de estratégias pedagógicas que considerem a Libras como língua de apoio no processo de aprendizagem.

Essas dificuldades podem ser compreendidas à luz da relação entre língua e cognição, uma vez que a aprendizagem em uma segunda língua exige processos complexos de interpretação e produção de sentidos. Nesse contexto, a ausência de metodologias adequadas pode comprometer o desempenho acadêmico dos estudantes surdos, reforçando desigualdades no acesso ao conhecimento.

Ainda sobre esse aspecto, Lodi (2012 apud Silva; Gimenez, 2024) argumenta que a educação bilíngue deve ser concebida como um direito linguístico, e não apenas como uma estratégia pedagógica. Essa perspectiva amplia a compreensão do bilinguismo, inserindo-o no campo dos direitos humanos e da inclusão social.

No âmbito institucional, a implementação da educação bilíngue no ensino superior requer políticas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência dos estudantes surdos. Vereta e Streichen (2022) destacam que a permanência desses estudantes está diretamente relacionada à existência de condições de acessibilidade, incluindo recursos pedagógicos, apoio institucional e práticas inclusivas.

Nesse sentido, apresenta-se o Quadro 1, que sintetiza os principais elementos constitutivos da educação bilíngue no ensino superior:

Quadro 1 – Elementos da Educação Bilíngue no Ensino Superior

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
Língua de instrução	Libras como primeira língua (L1)
Segunda língua	Língua portuguesa escrita (L2)
Mediação linguística	Intérpretes de Libras
Práticas pedagógicas	Metodologias visuais e bilíngues
Materiais didáticos	Recursos acessíveis e bilíngues
Formação docente	Professores capacitados em educação bilíngue
Políticas institucionais	Ações de inclusão e acessibilidade linguística

Fonte: Elaborado com base nos autores analisados.

Por sua vez, o Quadro 2 apresenta os principais desafios e possibilidades da educação bilíngue no ensino superior:

Quadro 2 – Desafios e Possibilidades do Bilinguismo no Ensino Superior

DESAFIOS	POSSIBILIDADES
Falta de formação docente específica	Formação continuada em educação bilíngue
Escassez de materiais didáticos bilíngues	Produção de conteúdos acessíveis
Dependência exclusiva do intérprete	Ampliação de práticas pedagógicas bilíngues
Dificuldades no letramento acadêmico	Desenvolvimento de estratégias visuais e multimodais
Barreiras institucionais e atitudinais	Políticas inclusivas e valorização da cultura surda

Fonte: Elaborado com base na literatura.

Diante desse panorama, a educação bilíngue para surdos no ensino superior revela-se como um campo em construção, que demanda investimentos contínuos em políticas públicas, formação profissional e inovação pedagógica. A consolidação desse modelo depende, sobretudo, do reconhecimento da diversidade linguística como elemento constitutivo do processo educacional, promovendo a inclusão e a equidade no acesso ao conhecimento científico.

3 Desafios e possibilidades na inclusão universitária

A inclusão de estudantes surdos no ensino superior constitui um processo multifacetado, que envolve não apenas o acesso às instituições universitárias, mas, sobretudo, a garantia de condições efetivas de permanência, participação e êxito acadêmico. Nesse cenário, a educação bilíngue apresenta-se como um elemento estruturante, embora sua implementação ainda esteja permeada por desafios que evidenciam tensões entre políticas públicas, práticas pedagógicas e realidades institucionais.

Um dos principais desafios refere-se à própria concepção de inclusão adotada pelas instituições de ensino superior. Frequentemente, a inclusão é compreendida de forma restrita, limitando-se ao ingresso do estudante surdo no ambiente universitário, sem considerar as condições necessárias para sua permanência e desenvolvimento acadêmico. Nesse sentido, Vereta e Streiechen (2022) destacam que o acesso não deve ser confundido com acessibilidade, uma vez que esta última envolve a eliminação de barreiras e a criação de condições que favoreçam a aprendizagem. As autoras afirmam que “há um longo caminho para que o candidato surdo consiga ingressar na universidade e nela permanecer” (Vereta; Streiechen, 2022, p. 149), evidenciando que a inclusão efetiva exige ações contínuas e estruturadas.

Outro aspecto relevante diz respeito às barreiras linguísticas enfrentadas pelos estudantes surdos. Embora a presença de intérpretes de Libras seja uma conquista significativa, ela não garante, por si só, a plena compreensão dos conteúdos acadêmicos. A linguagem utilizada no ensino superior, marcada por terminologias técnicas e abstrações conceituais, exige adaptações que considerem as especificidades linguísticas desses estudantes. Nesse contexto, Silva e Gimenez (2024) destacam que a ausência de um léxico técnico consolidado em Libras constitui um obstáculo relevante para a aprendizagem em nível superior.

Além disso, a centralidade atribuída ao intérprete no processo educativo pode gerar uma dependência que limita a autonomia do estudante surdo. Tal problemática é evidenciada na seguinte:

Apesar da legislação vigente assegurar o direito à educação para pessoas surdas em sua primeira língua na Educação Superior, ainda há lacunas que precisam ser repensadas, dentre as quais se destacam os desafios para a constituição de léxico específico de termos técnicos para a língua de sinais, a importância da atuação de profissionais como o pedagogo bilíngue e o professor de língua portuguesa, e o risco ao dar centralidade apenas ao intérprete de Libras como único e principal responsável no

processo de inclusão dos estudantes surdos (Silva; Gimenez, 2024, p. 334).

Essa realidade evidencia a necessidade de ampliar o papel dos diferentes agentes educacionais, incluindo professores, gestores e profissionais de apoio, de modo a construir um ambiente verdadeiramente inclusivo e bilíngue.

No que se refere à formação docente, observa-se uma lacuna significativa na preparação de professores para atuar com estudantes surdos no ensino superior. A ausência de formação específica em educação bilíngue compromete a qualidade das práticas pedagógicas, dificultando a adaptação dos conteúdos e a utilização de estratégias que favoreçam a aprendizagem. Nesse sentido, Silva (2015) aponta que a formação continuada dos profissionais da educação é fundamental para a implementação eficaz do bilinguismo, destacando a necessidade de capacitação em Libras e em metodologias inclusivas.

Outro desafio importante está relacionado ao letramento acadêmico dos estudantes surdos. A aprendizagem da língua portuguesa escrita, enquanto segunda língua, apresenta-se como um processo complexo, que exige abordagens pedagógicas diferenciadas. Rocha (2021) destaca que os estudantes surdos enfrentam dificuldades na compreensão de textos acadêmicos e na produção escrita, especialmente em contextos que não consideram a Libras como língua de apoio. Essas dificuldades podem comprometer o desempenho acadêmico e a participação em atividades universitárias, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o letramento bilíngue.

Sob a perspectiva teórica, a compreensão da inclusão de estudantes surdos no ensino superior pode ser ampliada a partir das contribuições dos Estudos Surdos, que concebem a surdez não como deficiência, mas como diferença linguística e cultural. Nesse sentido, Skliar (2005 apud Araújo, 2017) argumenta que a educação de surdos deve ser orientada por uma pedagogia da diferença, que valorize a singularidade desses sujeitos e promova o reconhecimento de sua identidade cultural. Essa abordagem contribui para a construção de práticas educacionais mais inclusivas, que respeitem a diversidade linguística e cultural no ambiente universitário.

Além dos desafios, é importante destacar as possibilidades que emergem no contexto da inclusão universitária de estudantes surdos. O avanço das tecnologias digitais, por exemplo, tem contribuído para a ampliação da acessibilidade, por meio de recursos como vídeos em Libras,

plataformas digitais acessíveis e ferramentas de tradução automática. Essas tecnologias possibilitam novas formas de mediação do conhecimento, favorecendo a autonomia dos estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização da cultura surda no ambiente acadêmico. A presença de estudantes surdos, bem como de professores e pesquisadores surdos, contribui para a construção de um espaço mais plural e inclusivo, promovendo o diálogo entre diferentes perspectivas linguísticas e culturais. Nesse sentido, a universidade pode ser compreendida como um espaço de produção de conhecimento que reconhece e valoriza a diversidade.

Ademais, a implementação de políticas institucionais voltadas para a inclusão de estudantes surdos constitui uma possibilidade importante para a superação dos desafios existentes. Essas políticas devem contemplar ações integradas, que envolvam desde o processo seletivo até a conclusão do curso, garantindo suporte acadêmico, psicológico e social.

Com base nas discussões apresentadas, o Quadro 3 sintetiza os principais desafios da inclusão universitária de estudantes surdos:

Quadro 3 – Principais desafios na inclusão universitária de estudantes surdos

DESAFIOS	DESCRIÇÃO
Barreiras linguísticas	Dificuldade na compreensão de conteúdos acadêmicos em língua portuguesa
Formação docente insuficiente	Falta de preparo para atuação em contextos bilíngues
Dependência do intérprete	Centralidade na mediação linguística
Letramento acadêmico limitado	Dificuldades na leitura e escrita acadêmica
Falta de materiais acessíveis	Escassez de recursos didáticos bilíngues
Barreiras institucionais	Ausência de políticas inclusivas efetivas

Fonte: Elaborado com base na literatura.

Por sua vez, o Quadro 4 apresenta as possibilidades para a promoção da inclusão no ensino superior:

Quadro 4 – Possibilidades para a inclusão universitária de estudantes surdos

POSSIBILIDADES	DESCRIÇÃO
Formação continuada	Capacitação de professores em Libras e educação bilíngue
Tecnologias digitais	Uso de recursos multimodais e acessíveis
Políticas institucionais	Implementação de ações inclusivas estruturadas
Valorização da cultura surda	Reconhecimento da identidade e diversidade linguística
Produção de materiais bilíngues	Desenvolvimento de conteúdos acessíveis
Ampliação do apoio pedagógico	Atendimento educacional especializado

Fonte: Elaborado com base na literatura.

Diante desse panorama, a inclusão universitária de estudantes surdos apresenta-se como um processo em construção, que exige a articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e mudanças institucionais. A superação dos desafios identificados depende do compromisso das instituições de ensino superior com a promoção de uma educação inclusiva, que reconheça a diversidade linguística e cultural como elemento constitutivo do processo educativo.

Assim, a consolidação do bilinguismo no ensino superior não se restringe à garantia de direitos legais, mas implica a construção de práticas educacionais que promovam a equidade, a participação e o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos, contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento e para a transformação social.

4 Considerações finais

A análise do bilinguismo e da educação de surdos no contexto universitário evidencia que a inclusão desses estudantes ultrapassa a dimensão normativa e se insere em um campo de disputas conceituais, pedagógicas e institucionais. Ao longo das discussões, tornou-se possível compreender que, embora avanços significativos tenham sido alcançados no reconhecimento da Libras e na ampliação do acesso ao ensino superior, persistem desafios estruturais que comprometem a efetivação de uma educação verdadeiramente bilíngue e inclusiva.

O modelo bilíngue, ao reconhecer a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa escrita como segunda língua (L2), constitui

um importante marco na valorização da identidade linguística e cultural da comunidade surda. Entretanto, sua implementação no ensino superior ainda ocorre de forma parcial, muitas vezes limitada à presença de intérpretes de Libras, o que não garante, por si só, a construção de práticas pedagógicas adequadas às especificidades desses estudantes. Conforme evidenciado anteriormente, a centralidade no intérprete pode, inclusive, obscurecer a necessidade de reorganização das metodologias de ensino e da formação docente.

Nesse sentido, destaca-se a importância de compreender o bilinguismo como um paradigma educacional amplo, que envolve não apenas a utilização de duas línguas, mas também a construção de um ambiente acadêmico que respeite e valorize a diversidade linguística. Tal perspectiva exige mudanças profundas nas instituições de ensino superior, incluindo a adaptação curricular, a produção de materiais didáticos acessíveis e a formação de profissionais capacitados para atuar em contextos bilíngues.

Outro ponto relevante refere-se à permanência dos estudantes surdos no ensino superior. Como apontado por Vereta e Streichen (2022), o acesso não garante, necessariamente, a permanência, sendo imprescindível a criação de condições que favoreçam a aprendizagem e a participação efetiva desses estudantes. Assim, a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, que envolve o acompanhamento acadêmico, o suporte pedagógico e a eliminação de barreiras comunicacionais e atitudinais.

Além disso, as dificuldades relacionadas ao letramento acadêmico em língua portuguesa evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o ensino dessa língua como segunda língua. Rocha (2021) demonstra que os desafios enfrentados pelos estudantes surdos na leitura e escrita acadêmica estão diretamente relacionados à ausência de estratégias que articulem a Libras e a língua portuguesa de forma integrada. Dessa forma, torna-se fundamental o desenvolvimento de metodologias que promovam o letramento bilíngue, possibilitando maior autonomia e participação no ambiente universitário.

Por outro lado, as possibilidades identificadas ao longo deste estudo indicam caminhos promissores para a consolidação da educação bilíngue no ensino superior. O uso de tecnologias digitais, a ampliação das políticas institucionais de inclusão e a valorização da cultura surda configuram-se como estratégias que podem contribuir significativamente para a melhoria das condições educacionais dos estudantes surdos. Ademais, a presença

de profissionais surdos no ambiente acadêmico representa um avanço importante na construção de espaços mais inclusivos e representativos.

Nesse contexto, é possível afirmar que a efetivação da educação bilíngue para surdos no ensino superior depende de um compromisso coletivo, que envolva gestores, professores, estudantes e a sociedade em geral. Tal compromisso deve estar orientado pela compreensão da surdez como diferença linguística e cultural, e não como deficiência, promovendo uma educação que valorize a diversidade e assegure a equidade no acesso ao conhecimento.

Por fim, destaca-se que a consolidação de uma educação universitária bilíngue e inclusiva requer a continuidade de pesquisas e debates que aprofundem a compreensão dos desafios e das potencialidades desse campo. A produção de conhecimento científico sobre a educação de surdos, aliada à implementação de políticas públicas eficazes, constitui um elemento essencial para a transformação das práticas educacionais e para a construção de uma universidade mais justa, democrática e acessível a todos.

Referências

ARAUJO, Beatriz Previati de. **Educação bilíngue: estudo de uma sala de estudantes surdos(as) na cidade do Recife**. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco; Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 1 maio 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: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 1 maio 2026.

SILVA, Adriana Ramos. **O desafio do bilinguismo para alunos surdos no contexto da inclusão: o caso de uma escola municipal do Rio de Janeiro**. 2015. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Gabriel Oliveira da; GIMENEZ, Felipe Vieira. Bilinguismo para surdos na educação superior: o que diz a legislação brasileira? **Revista Práticas em Gestão Pública Universitária**, ano 8, v. 8, n. 2, p. 334-352, jul./dez. 2024.

SILVA, Kleber Aparecido da; GUEDES, Sônia Margarida Ribeiro; DIAS, Tatiana Rosa Nogueira. **Educação bilíngue para surdos no Brasil: reflexões críticas**. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 22, n. 2, p. 295-313, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/les.v22i2.40982>.

SILVEIRA, Joice Mara Severo. **Identidade e bilinguismo: um estudo com pessoas surdas**. 2020. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

VIEIRA, Claudia Regina. **Educação bilíngue para surdos: reflexões a partir de uma experiência pedagógica**. 2017. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

O PAPEL DO PROFESSOR ORIENTADOR NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO ESTUDANTE SURDO

Flávia Luiza Fernandes Caldas¹

Jerlan Pereira Batista²

Ewerton Douglas Canuto de Albuquerque³

Evely de Souza Mendonça Silva⁴

Delcimar Filipin⁵

1 Introdução

A educação superior, enquanto espaço de produção e socialização do conhecimento científico, constitui-se como um direito social fundamental e um dos principais meios de formação crítica e profissional dos sujeitos. No entanto, historicamente, esse espaço foi marcado por processos de exclusão, especialmente no que se refere às pessoas com deficiência, dentre elas a comunidade surda. A inserção do estudante surdo no ensino superior representa, portanto, não apenas uma conquista social, mas também um desafio contínuo para as instituições educacionais, que precisam ressignificar suas práticas pedagógicas e suas estruturas de apoio.

Nesse contexto, destaca-se a relevância do professor orientador como agente mediador no processo formativo do estudante surdo. Sua atuação ultrapassa a dimensão técnica da orientação acadêmica, assumindo um caráter pedagógico, social e político, ao considerar as especificidades linguísticas e culturais desse público. A educação do surdo, ancorada na perspectiva bilíngue, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português como segunda língua, o que implica

1 Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília.

2 Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília.

3 Mestre em Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Alagoas.

4 Mestranda Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Alagoas.

5 Mestrando em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

a necessidade de práticas educativas que respeitem essa configuração linguística (Fernandes; Moreira, 2017).

A presença crescente de estudantes surdos no ensino superior brasileiro está diretamente relacionada aos avanços nas políticas públicas de inclusão e ao reconhecimento legal da Libras, especialmente a partir da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005. Tais marcos legais contribuíram para ampliar o acesso dessa população à educação, embora ainda persistam desafios significativos quanto à permanência e ao sucesso acadêmico. Conforme apontam Silva e Galizia (2025), a inclusão de estudantes surdos no ensino superior ainda demanda “debates e ações concretas para garantir acessibilidade e desenvolvimento pleno desses sujeitos” (Brasil, 2002; Brasil, 2005).

A formação acadêmica do estudante surdo envolve dimensões que vão além da aquisição de conteúdos curriculares, abrangendo aspectos relacionados à construção de identidade, à autonomia intelectual e à inserção social e profissional. Nesse sentido, o papel do professor orientador torna-se central, sobretudo em atividades que exigem maior elaboração cognitiva e domínio da linguagem acadêmica, como a produção de artigos científicos e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). A linguagem acadêmica, por sua complexidade estrutural e discursiva, apresenta-se como um dos principais obstáculos para estudantes surdos, que enfrentam dificuldades decorrentes da diferença entre a estrutura da Libras e da língua portuguesa escrita (Almeida, 2020).

Dessa forma, a atuação do professor orientador deve ser compreendida como um processo de mediação pedagógica que possibilita ao estudante surdo a construção de significados e a apropriação dos gêneros acadêmicos. Tal mediação requer não apenas conhecimento técnico-científico, mas também sensibilidade para lidar com as especificidades do processo de aprendizagem do estudante surdo. Nesse sentido, é imprescindível reconhecer que o processo de significação ocorre, inicialmente, na língua materna do estudante, sendo posteriormente transposto para a língua portuguesa escrita, o que exige estratégias diferenciadas de ensino (Silva, 2025).

Outro aspecto relevante refere-se à interação entre professor, estudante surdo e intérprete de Libras. Embora o intérprete desempenhe um papel fundamental na mediação linguística, não se pode atribuir a ele a responsabilidade exclusiva pelo processo de ensino-aprendizagem. Estudos evidenciam que, em muitos contextos educacionais, o professor

tende a transferir essa responsabilidade ao intérprete, o que compromete a efetividade da inclusão (Vargas; Gobara, 2014). Assim, o professor orientador deve assumir uma postura ativa, estabelecendo comunicação direta com o estudante e promovendo sua participação efetiva nas atividades acadêmicas.

Além disso, a formação acadêmica do estudante surdo está intrinsecamente relacionada à valorização de sua identidade cultural e linguística. A surdez não deve ser compreendida apenas como uma deficiência, mas como uma diferença que implica modos próprios de percepção e interação com o mundo. Nesse sentido, a educação inclusiva deve considerar a singularidade desses sujeitos, promovendo práticas pedagógicas que respeitem suas formas de aprendizagem e expressão (Constâncio, 2024).

O papel do professor orientador, portanto, insere-se em um cenário complexo, que envolve múltiplas dimensões da formação acadêmica. Sua atuação deve ser pautada por princípios inclusivos, que considerem a equidade como elemento central do processo educativo. Isso implica reconhecer que a igualdade de oportunidades não se dá pela homogeneização das práticas pedagógicas, mas pela adaptação dessas práticas às necessidades específicas de cada estudante.

Ademais, a atuação do orientador contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia do estudante surdo, elemento fundamental para sua formação acadêmica e profissional. A autonomia, nesse contexto, não se limita à capacidade de realizar tarefas de forma independente, mas envolve a construção de um pensamento crítico e a capacidade de produzir conhecimento de forma autoral. A orientação acadêmica, quando realizada de maneira dialógica e inclusiva, favorece esse processo, permitindo ao estudante surdo assumir um papel ativo na construção de sua trajetória acadêmica.

Por fim, é importante destacar que a inclusão do estudante surdo no ensino superior não deve ser compreendida como um processo isolado, restrito ao ambiente universitário, mas como parte de um movimento mais amplo de transformação social. A educação inclusiva, ao promover o acesso e a permanência de estudantes surdos, contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, na qual as diferenças são reconhecidas e valorizadas.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de aprofundar as discussões acerca do papel do professor orientador na formação

acadêmica do estudante surdo, considerando suas implicações pedagógicas, linguísticas e sociais. A compreensão dessa temática é fundamental para o desenvolvimento de práticas educativas que efetivamente promovam a inclusão e garantam a qualidade da formação acadêmica desses estudantes.

2 O papel do professor orientador na mediação do processo formativo

A mediação pedagógica exercida pelo professor orientador no ensino superior constitui-se como um elemento estruturante do processo formativo, especialmente quando se trata da formação acadêmica de estudantes surdos. Essa mediação ultrapassa a dimensão técnica da orientação de pesquisas, assumindo uma função dialógica, interpretativa e inclusiva, na qual o orientador atua como facilitador da construção do conhecimento, respeitando as singularidades linguísticas e culturais do orientando.

No contexto da educação de surdos, a mediação do professor orientador deve considerar, primordialmente, a centralidade da linguagem como instrumento de construção do pensamento. A diferença estrutural entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa escrita implica desafios específicos na apropriação dos gêneros acadêmicos. Conforme Almeida (2020), os estudantes surdos enfrentam dificuldades significativas na produção textual acadêmica em razão de sua condição bilíngue, o que exige do orientador estratégias pedagógicas diferenciadas que favoreçam a compreensão e a expressão do conhecimento.

Nesse sentido, a mediação do orientador deve ser compreendida à luz da perspectiva sociocultural da aprendizagem, na qual o conhecimento é construído por meio da interação entre sujeitos. A relação orientador-orientando assume, portanto, um caráter colaborativo, no qual o diálogo se configura como ferramenta essencial para o desenvolvimento acadêmico. Tal concepção encontra respaldo na abordagem histórico-cultural, segundo a qual o aprendizado ocorre por meio da mediação de um sujeito mais experiente, que auxilia o aprendiz na construção de significados.

A complexidade dessa mediação se intensifica no caso do estudante surdo, pois envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas a necessidade de tradução e interpretação entre diferentes sistemas linguísticos. Nesse contexto, a presença do intérprete de Libras desempenha um papel relevante, mas não substitui a responsabilidade pedagógica do

professor orientador. Conforme destacam Vargas e Gobara (2014, p. 450), em muitos casos:

Em sala de aula, o professor transfere ao intérprete a responsabilidade pelo ensino e a aprendizagem desses alunos, o que evidencia uma fragilidade na prática pedagógica inclusiva, uma vez que o intérprete não é o responsável pelo processo educativo, mas pela mediação linguística.

Essa constatação evidencia a necessidade de uma atuação mais ativa do professor orientador, que deve assumir a responsabilidade pela mediação do conhecimento, estabelecendo estratégias que promovam a participação efetiva do estudante surdo no processo formativo. A mediação não pode ser delegada exclusivamente ao intérprete, sob pena de comprometer a qualidade da aprendizagem e a autonomia do estudante.

Além disso, a mediação do orientador deve considerar o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante surdo, elemento fundamental para sua formação acadêmica. A orientação não deve se limitar à correção de textos ou à indicação de referências bibliográficas, mas deve estimular o pensamento crítico e a capacidade de análise do orientando. Nesse sentido, Silva (2025, p. 679) destaca que:

O processo de investigação e suas etapas são de responsabilidade do aluno, sendo o orientador um mediador que auxilia na construção da pesquisa, respeitando a autonomia do discente e suas formas de expressão, especialmente quando se trata de estudantes surdos, cuja produção acadêmica envolve desafios linguísticos específicos.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o papel do professor orientador é promover condições para que o estudante surdo desenvolva competências acadêmicas de forma autônoma, respeitando seu ritmo de aprendizagem e suas especificidades linguísticas. Isso implica a adoção de metodologias que favoreçam a compreensão dos conteúdos e a produção de conhecimento, considerando a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de o orientador reconhecer o estudante surdo como sujeito de conhecimento, capaz de produzir saberes e contribuir para o desenvolvimento científico. Historicamente, a comunidade surda foi marginalizada e considerada incapaz de produzir conhecimento, o que resultou em práticas educacionais excludentes. No entanto, com o avanço das discussões sobre inclusão, essa perspectiva vem sendo superada, embora ainda existam resquícios desse pensamento no contexto educacional.

De acordo com Silva e Galizia (2025), a inserção dos estudantes surdos no ensino superior é resultado de um processo histórico marcado por lutas e conquistas, sendo fundamental que as instituições educacionais promovam condições adequadas para sua permanência e desenvolvimento. Nesse cenário, o professor orientador assume um papel estratégico, ao contribuir para a formação acadêmica e profissional desses estudantes.

A mediação do orientador também deve considerar os aspectos culturais que permeiam a educação de surdos. A surdez, compreendida como uma diferença cultural e linguística, implica modos próprios de interação e aprendizagem, que devem ser respeitados no processo educativo. Conforme Constâncio (2024), a língua de sinais constitui um elemento central na formação dos estudantes surdos, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social.

Nesse sentido, a atuação do professor orientador deve estar alinhada aos princípios da educação bilíngue, que reconhece a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua. Essa abordagem possibilita ao estudante surdo o acesso ao conhecimento em sua língua materna, favorecendo a compreensão e a produção acadêmica. Fernandes e Moreira (2017) destacam que a educação bilíngue é essencial para garantir o acesso e a permanência dos estudantes surdos no ensino superior, uma vez que respeita suas especificidades linguísticas.

A importância da mediação do professor orientador pode ser ainda compreendida a partir da seguinte citação indireta: os processos de letramento acadêmico dos sujeitos surdos são marcados por trajetórias diferenciadas, exigindo práticas pedagógicas que considerem suas experiências linguísticas e sociais (Almeida, 2020). Essa compreensão reforça a necessidade de uma atuação pedagógica sensível e contextualizada, que valorize as singularidades do estudante surdo.

No que se refere à citação, pode-se destacar que a construção do conhecimento acadêmico pelo estudante surdo está diretamente relacionada à sua capacidade de transitar entre diferentes sistemas linguísticos, sendo necessário compreender que o processo de significação ocorre inicialmente na língua de sinais, sendo posteriormente traduzido para a língua portuguesa (Almeida; Lacerda, 2019 apud Silva, 2025). Essa dinâmica evidencia a complexidade da mediação pedagógica e a necessidade de estratégias específicas para o ensino de surdos.

Ademais, a mediação do professor orientador deve ser compreendida como um processo contínuo, que envolve acompanhamento, avaliação

e intervenção pedagógica ao longo de toda a trajetória acadêmica do estudante. Essa mediação deve ser pautada por princípios éticos e inclusivos, que garantam o respeito às diferenças e promovam a equidade no acesso ao conhecimento.

Por fim, destaca-se que o papel do professor orientador na mediação do processo formativo do estudante surdo é fundamental para a construção de uma educação inclusiva de qualidade. Sua atuação deve ser orientada por uma perspectiva crítica e reflexiva, que considere as múltiplas dimensões da formação acadêmica e contribua para o desenvolvimento integral do estudante.

Dessa forma, a mediação pedagógica exercida pelo orientador configura-se como um elemento essencial para a efetivação da inclusão no ensino superior, sendo necessário que os professores estejam preparados para lidar com as especificidades da educação de surdos e desenvolver práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem significativa e a autonomia dos estudantes.

3 Desafios e possibilidades na formação acadêmica do estudante surdo

A formação acadêmica do estudante surdo no ensino superior configura-se como um campo permeado por múltiplos desafios, que se manifestam em dimensões linguísticas, pedagógicas, culturais e institucionais. Tais desafios não se restringem ao acesso à universidade, mas se estendem à permanência e ao sucesso acadêmico, exigindo transformações profundas nas práticas educacionais e nas políticas de inclusão.

Um dos principais entraves diz respeito à questão linguística. A língua portuguesa, utilizada como principal meio de produção e circulação do conhecimento acadêmico, apresenta-se como segunda língua para a maioria dos estudantes surdos, cuja primeira língua é a Libras. Essa condição gera dificuldades significativas na leitura, interpretação e produção de textos acadêmicos, uma vez que as estruturas gramaticais e discursivas dessas línguas são distintas. Conforme Almeida (2020), as trajetórias acadêmicas de sujeitos surdos são marcadas por obstáculos relacionados à apropriação dos gêneros acadêmicos, especialmente no que se refere à escrita científica.

Nesse sentido, a formação acadêmica desses estudantes demanda práticas pedagógicas que considerem o bilinguismo como elemento estruturante do processo educativo. Entretanto, observa-se que, muitas

vezes, as instituições de ensino superior não estão preparadas para atender adequadamente essas demandas, o que compromete a qualidade da formação. Fernandes e Moreira (2017) destacam que as políticas de educação inclusiva ainda apresentam limitações no atendimento às necessidades linguísticas dos estudantes surdos, sobretudo no que se refere ao letramento acadêmico bilíngue.

Outro desafio relevante refere-se à mediação pedagógica no contexto universitário. A presença do intérprete de Libras, embora fundamental, não garante, por si só, a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Em muitos casos, o ensino permanece centrado em práticas tradicionais, que não consideram as especificidades do estudante surdo. Vargas e Gobara (2014, p. 449-450) evidenciam essa problemática ao afirmarem que:

Os resultados evidenciaram que apenas o intérprete interage efetivamente com esses alunos e pouco colabora para que eles interajam com pessoas que não dominam a Língua Brasileira de Sinais. Em sala de aula, o professor transfere ao intérprete a responsabilidade pelo ensino e a aprendizagem desses alunos, o que limita o processo de inclusão e reduz as possibilidades de interação pedagógica.

Essa realidade aponta para a necessidade de uma revisão das práticas docentes no ensino superior, de modo que o professor assuma um papel mais ativo na mediação do conhecimento, estabelecendo estratégias que promovam a participação efetiva do estudante surdo.

Além das barreiras linguísticas e pedagógicas, há também desafios de ordem cultural. A surdez, compreendida na perspectiva sociocultural, implica a existência de uma identidade própria, que se constitui a partir da experiência visual e do uso da língua de sinais. No entanto, o ambiente acadêmico, predominantemente ouvinte, tende a invisibilizar essa identidade, dificultando a integração do estudante surdo. Constâncio (2024) ressalta que a história da educação de surdos foi marcada por processos de negação da língua de sinais e da cultura surda, o que contribuiu para a marginalização desses sujeitos no contexto educacional.

Essa invisibilização pode gerar sentimentos de isolamento e dificultar a construção de vínculos no ambiente universitário, comprometendo o desenvolvimento acadêmico e social do estudante. Nesse sentido, torna-se fundamental que as instituições de ensino promovam uma cultura inclusiva, que valorize a diversidade e reconheça a surdez como diferença, e não como deficiência.

No que se refere à citação indireta, pode-se afirmar que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior ainda demanda ações concretas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno desses sujeitos, considerando suas especificidades linguísticas e culturais (Silva; Galizia, 2025).

Outro aspecto que merece destaque é a formação dos professores. Muitos docentes do ensino superior não possuem preparo adequado para atuar em contextos inclusivos, especialmente no que se refere à educação de surdos. Essa lacuna na formação docente compromete a qualidade do ensino e dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, a formação continuada dos professores torna-se essencial para a construção de uma educação superior mais equitativa.

A partir de uma perspectiva de citação de citação, pode-se compreender que o processo de aprendizagem do estudante surdo envolve a transposição de significados entre diferentes línguas, sendo necessário reconhecer que a construção do conhecimento ocorre inicialmente na língua de sinais, sendo posteriormente expressa na língua portuguesa escrita (Almeida; Lacerda, 2019 apud Silva, 2025). Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem o bilinguismo como elemento central na formação acadêmica do estudante surdo.

Apesar dos desafios, é importante destacar as possibilidades que emergem nesse cenário. O avanço das políticas públicas de inclusão tem contribuído para ampliar o acesso dos estudantes surdos ao ensino superior, promovendo mudanças significativas nas instituições educacionais. A presença crescente desses estudantes nas universidades representa uma oportunidade para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e inovadoras.

Uma dessas possibilidades refere-se ao fortalecimento da educação bilíngue, que permite ao estudante surdo acessar o conhecimento em sua língua materna, favorecendo a compreensão e a produção acadêmica. Além disso, o desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues e o uso de tecnologias digitais podem contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Outra possibilidade diz respeito à valorização do protagonismo do estudante surdo. Ao reconhecer esses sujeitos como agentes ativos na construção do conhecimento, a universidade contribui para o desenvolvimento de sua autonomia e para a formação de profissionais qualificados. Nesse sentido, Silva (2025) destaca que a orientação

acadêmica pode favorecer a autonomia do estudante surdo, desde que respeite suas formas de expressão e promova sua participação ativa no processo de pesquisa.

Além disso, a presença de professores surdos no ensino superior constitui uma importante possibilidade para a formação acadêmica dos estudantes surdos, uma vez que promove identificação e fortalece a cultura surda. Moraes (2022) aponta que a atuação de professores surdos contribui para a valorização da diversidade e para a construção de uma cultura educacional mais inclusiva.

Por fim, destaca-se que a superação dos desafios na formação acadêmica do estudante surdo depende de um esforço coletivo, que envolve professores, gestores, intérpretes e os próprios estudantes. A construção de uma educação inclusiva no ensino superior requer o compromisso de todos os envolvidos, bem como a implementação de políticas públicas que garantam condições adequadas para o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos.

Dessa forma, embora os desafios sejam significativos, as possibilidades de transformação também são amplas, apontando para a construção de um ensino superior mais inclusivo, equitativo e comprometido com a diversidade.

4 Considerações finais

A análise do papel do professor orientador na formação acadêmica do estudante surdo evidencia que a inclusão no ensino superior ultrapassa a dimensão do acesso, configurando-se como um processo complexo que envolve permanência, participação e êxito acadêmico. Nesse cenário, a atuação do orientador assume centralidade, não apenas como mediador do conhecimento científico, mas como agente fundamental na construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de atender às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Os desafios identificados ao longo deste estudo, especialmente aqueles relacionados à barreira linguística, à fragilidade das práticas pedagógicas inclusivas e à insuficiente formação docente, demonstram que a inclusão ainda se encontra em processo de consolidação. A dificuldade na apropriação da língua portuguesa escrita, enquanto segunda língua, constitui um dos principais entraves à formação acadêmica do estudante surdo, exigindo estratégias diferenciadas de ensino e orientação. Nesse

sentido, a mediação do professor orientador torna-se essencial para promover o desenvolvimento do letramento acadêmico e a autonomia intelectual desses estudantes.

Além disso, a dependência excessiva do intérprete de Libras, frequentemente observada no contexto universitário, revela uma lacuna na atuação docente, que tende a deslocar a responsabilidade pedagógica para o campo da mediação linguística. Tal prática compromete a efetividade do processo educativo, reforçando a necessidade de que o professor orientador assuma um papel ativo na interação com o estudante surdo, promovendo sua participação efetiva e significativa.

Por outro lado, as possibilidades identificadas apontam para avanços importantes, especialmente no que se refere ao fortalecimento da educação bilíngue, à valorização da Libras como língua de instrução e ao reconhecimento da identidade cultural surda. A ampliação do acesso ao ensino superior, impulsionada por políticas públicas inclusivas, representa um marco significativo na trajetória educacional da comunidade surda, embora ainda demande aprimoramentos no que diz respeito à qualidade da formação oferecida.

A presença de professores surdos no ensino superior, bem como o desenvolvimento de metodologias específicas para a orientação acadêmica, configura-se como elementos promissores para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa. Tais iniciativas contribuem para o fortalecimento do protagonismo do estudante surdo, possibilitando sua inserção ativa na produção do conhecimento científico.

Dessa forma, conclui-se que o papel do professor orientador é determinante para a efetivação da inclusão no ensino superior, sendo necessário que sua atuação esteja fundamentada em princípios pedagógicos inclusivos, sensíveis às especificidades do estudante surdo. A formação continuada dos docentes, aliada ao desenvolvimento de políticas institucionais que promovam a equidade, constitui um caminho indispensável para a superação dos desafios identificados.

Por fim, ressalta-se que a construção de uma educação superior verdadeiramente inclusiva exige um compromisso coletivo, que envolve não apenas os professores, mas toda a comunidade acadêmica. Somente por meio de ações articuladas será possível garantir uma formação acadêmica de qualidade para os estudantes surdos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural.

Referências

ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Letramento acadêmico-profissional de professores surdos**. 2020. 207 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 1 maio 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: seção 1, Brasília, DF, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 1 maio 2026.

CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes. Formação de acadêmicos surdos: desafios linguísticos, culturais e atitudinais. **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, Dourados, v. 13, n. 15, p. 5-12, 2024.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048>.

MORAIS, Creudimar da Silva. **O professor surdo e a formação acadêmica de alunos no ensino superior: desafios e possibilidades**. 2022. 70 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2022.

MÜLLER, Cristiane Ramos. **Professor surdo no ensino superior: representações da prática docente**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

NUNES, Erick Souza. **O papel do orientador educacional na profissionalização do adulto surdo**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

ROCHA, Leliane Aparecida Castro. **Histórias de vida: trajetórias formativa e profissional de professores surdos**. 2020. 179 f. Tese (Doutorado

em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.

SANCHESI, Isabel Rodrigues; SILVA, Polliana Barboza da. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: o caso de um curso de Pedagogia. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 32, n. 1, p. 155-172, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21814/rpe.14955>.

SILVA, Cleusiane Vieira. Trabalho de conclusão de curso: uma metodologia de orientação para um aluno surdo em um curso de Licenciatura em Matemática. In: **CONEDU, 11., 2025. Educação Matemática**. Campina Grande: Realize Editora, 2025. v. 4, p. 677-697. DOI: <https://doi.org/10.46943/XI.CONEDU.2025.GT13.031>.

SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da; GALIZIA, Fernando Stanzone. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios dessa realidade. **Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 51, e282663, 2025**. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282663>.

VARGAS, Jaqueline Santos; GOBARA, Shirley Takeco. Interações entre o aluno com surdez, o professor e o intérprete em aulas de Física: uma perspectiva vygotskiana. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 449-460, jul./set. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300010>.

ORIENTAÇÃO DE TCC COM ESTUDANTES SURDOS: DESAFIOS METODOLÓGICOS E LINGUÍSTICOS

Ana Carolina Raimundo Silva¹

Cleonice Rodrigues Silva²

Bruno Bueno Lima de Sousa³

1 Introdução

A discussão acerca da orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) com estudantes surdos insere-se em um campo mais amplo de debates sobre inclusão no ensino superior, acessibilidade linguística e educação bilíngue. Embora os avanços legais e políticos tenham contribuído significativamente para a ampliação do acesso de estudantes surdos às universidades, persistem desafios estruturais que impactam diretamente sua permanência e desempenho acadêmico. Dentre esses desafios, destacam-se as questões metodológicas e linguísticas que permeiam o processo de orientação acadêmica, especialmente na produção científica escrita.

Historicamente, a educação de surdos foi marcada por abordagens excludentes e centradas na oralidade, desconsiderando a língua de sinais como meio legítimo de comunicação e aprendizagem. Apenas a partir do reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda, por meio da Lei nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, consolidou-se uma perspectiva bilíngue que passou a orientar práticas educacionais mais inclusivas. No entanto, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas adequadas. Nesse sentido, “a lei proporciona um grau de letargia pouco explorado e debatido no meio acadêmico” (Santos; Francisco, 2018, p. 2946 *apud* Paiva; Melo, 2021),

1 Mestra em Ensino para a Educação Básica pela Instituto Federal Goiano.

2 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará.

3 Graduado em Letras – Libras pela Universidade Federal de Campina Grande.

evidenciando a necessidade de constante revisão das políticas e práticas institucionais.

No contexto do ensino superior, a orientação de TCC representa uma etapa fundamental na formação acadêmica, pois envolve não apenas a sistematização do conhecimento, mas também o desenvolvimento da autonomia intelectual do estudante. Todavia, quando se trata de estudantes surdos, esse processo adquire maior complexidade devido às especificidades linguísticas envolvidas. A Libras, enquanto língua de modalidade visuoespacial, apresenta estrutura gramatical distinta da Língua Portuguesa, o que impacta diretamente a produção escrita acadêmica. Conforme destacam Streiechen e Krause-Lemke (2014), a escrita de estudantes surdos “apresenta particularidades relacionadas à língua de sinais as quais podem incidir na estrutura sintática da Língua Portuguesa” (p. 957), exigindo do orientador uma compreensão aprofundada dessas diferenças.

Nesse cenário, torna-se evidente que a orientação de TCC com estudantes surdos não pode seguir os mesmos parâmetros utilizados com estudantes ouvintes, sob pena de reproduzir práticas excludentes. A produção científica, especialmente no formato de artigo acadêmico, exige domínio de um gênero textual complexo, cuja apropriação já representa um desafio para estudantes ouvintes. Para o estudante surdo, esse desafio é ampliado pela necessidade de transposição entre duas línguas distintas. Como afirmam Almeida e Lacerda (2019, p. 900 apud Silva, 2025), “o processo de significação se dá a partir da primeira língua do surdo para a Língua Portuguesa escrita, como segunda língua”, o que implica um esforço cognitivo e linguístico adicional.

Além das questões linguísticas, os desafios metodológicos também se destacam no processo de orientação. A construção do TCC envolve etapas que exigem habilidades específicas, como delimitação de tema, elaboração de objetivos, revisão bibliográfica e escrita acadêmica. No caso de estudantes surdos, essas etapas demandam mediações diferenciadas, frequentemente realizadas com o auxílio de intérpretes de Libras. No entanto, essa mediação não está isenta de tensões, especialmente no que se refere à preservação da autoria do estudante. Como observa Silva (2025), uma das principais preocupações na orientação de estudantes surdos é “como fazer com que o estudante surdo apresentasse suas ideias em um artigo científico com a menor interferência possível na escrita” (p. 679), evidenciando a necessidade de estratégias que promovam autonomia.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação docente. Muitos professores do ensino superior não possuem preparo adequado para atuar em contextos inclusivos, especialmente no que se refere à educação de surdos. A ausência de formação específica em Libras e em educação bilíngue contribui para a manutenção de práticas pedagógicas que não consideram as especificidades linguísticas desses estudantes. Nesse sentido, Magalhães (2019) ressalta que a inclusão efetiva depende de “adaptações comunicativas, avaliativas e curriculares que ampliem as possibilidades de interação entre a comunicação da Língua Brasileira de Sinais com a Língua Portuguesa” (p. 6), o que exige investimento contínuo na formação docente.

Ademais, a literatura aponta que as barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos no ensino superior não se restringem ao acesso, mas estão profundamente relacionadas à permanência e ao sucesso acadêmico. De acordo com Yaegashi *et al.* (2026), apesar dos avanços no ingresso desses estudantes nas universidades, “a permanência dos estudantes surdos permanece como um desafio, marcado por barreiras linguísticas, pedagógicas e institucionais”, evidenciando um descompasso entre políticas inclusivas e práticas efetivas. Tal constatação reforça a necessidade de repensar os processos de orientação acadêmica, especialmente no que se refere à produção do TCC.

Nesse contexto, a orientação de TCC com estudantes surdos deve ser compreendida como um processo que vai além da transmissão de conteúdos, envolvendo a construção de um espaço de diálogo intercultural e interlinguístico. A valorização da Libras como língua de instrução e a compreensão da Língua Portuguesa como segunda língua são elementos centrais para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Como afirma Quadros (2005), em citação indireta, a educação bilíngue possibilita o desenvolvimento pleno do sujeito surdo ao garantir acesso ao conhecimento por meio de sua língua natural, favorecendo, posteriormente, a aprendizagem da língua escrita.

Por fim, é importante destacar que a orientação de TCC com estudantes surdos demanda uma postura ética e reflexiva por parte do orientador, que deve reconhecer as especificidades do processo de aprendizagem desses estudantes e buscar estratégias que promovam sua autonomia e protagonismo. Isso implica não apenas adaptações metodológicas, mas também uma mudança de paradigma que valorize a diversidade linguística e cultural no ambiente acadêmico. Nesse sentido,

a inclusão não deve ser entendida como mera inserção, mas como transformação das práticas educacionais, de modo a garantir condições equitativas de aprendizagem para todos os estudantes.

2 Desafios linguísticos na orientação de TCC com estudantes surdos

A orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) com estudantes surdos envolve um conjunto complexo de desafios linguísticos que perpassam as relações entre língua, cognição e produção acadêmica. Tais desafios decorrem, sobretudo, da condição bilíngue desses sujeitos, cuja primeira língua (L1) é a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e cuja segunda língua (L2) é a Língua Portuguesa, predominantemente na modalidade escrita. Essa condição implica não apenas diferenças estruturais entre as línguas, mas também modos distintos de construção de sentido, organização discursiva e representação do conhecimento.

A literatura especializada tem enfatizado que a escrita acadêmica em Língua Portuguesa representa um dos maiores obstáculos para estudantes surdos no ensino superior. Isso se deve ao fato de que a Libras, sendo uma língua de modalidade visuoespacial, organiza-se por meio de parâmetros linguísticos distintos da língua oral-auditiva. Dessa forma, o processo de transposição linguística entre Libras e Português não ocorre de maneira automática, exigindo do estudante um esforço contínuo de reconstrução semântica e sintática.

Nesse sentido, Streiechen e Krause-Lemke (2014, p. 958) destacam que:

A aquisição da linguagem escrita pelos alunos surdos tem sido motivo de grande preocupação para professores que trabalham na área da surdez ou com alunos em processo de inclusão. Inúmeros questionamentos têm surgido a respeito das estratégias metodológicas a serem utilizadas na produção de textos escritos e, também, em relação aos critérios que devem ser considerados no momento da avaliação desses alunos.

Essa problemática se intensifica no contexto da produção do TCC, uma vez que esse gênero textual exige domínio de normas acadêmicas, argumentação teórica, coesão e coerência textual, além de rigor metodológico. Para o estudante surdo, tais exigências são atravessadas pela necessidade de operar em uma língua que não corresponde à sua língua

de pensamento primário, o que pode comprometer a fluidez da escrita e a expressão de ideias complexas.

Além disso, observa-se que muitos docentes do ensino superior ainda desconhecem as especificidades linguísticas da comunidade surda, o que contribui para interpretações equivocadas da produção escrita desses estudantes. Em muitos casos, erros gramaticais são compreendidos como falhas cognitivas, quando, na realidade, refletem processos de interferência linguística entre Libras e Português. Conforme apontam Streiechen e Krause-Lemke (2014), em citação indireta, a estrutura da Libras influencia diretamente a organização sintática da escrita em português, sendo necessário considerar tais aspectos no processo de avaliação.

Outro ponto relevante refere-se à ausência de elementos linguísticos equivalentes entre as duas línguas. A Libras não apresenta, por exemplo, marcas explícitas de artigos, preposições e flexões verbais como na Língua Portuguesa, o que pode resultar em omissões ou reorganizações estruturais na escrita do estudante surdo. Nesse sentido, Fernandes (2012, p. 62) observa que tais diferenças não indicam simplificação linguística, mas sim modos distintos de organização gramatical, nos quais os mecanismos discursivos são construídos espacialmente, e não por meio de conectivos verbais (apud Streiechen; Krause-Lemke, 2014).

A compreensão dessas especificidades é fundamental para a orientação de TCC, pois permite ao orientador adotar uma postura pedagógica mais sensível às diferenças linguísticas. No entanto, essa compreensão ainda é incipiente em muitos contextos acadêmicos, o que evidencia lacunas na formação docente. De acordo com Magalhães (2019, p. 6) em:

Os surdos têm potencial de crescimento e aprendizado, desde que haja adaptações comunicativas, avaliativas e curriculares que ampliem as possibilidades de interação entre a comunicação da Língua Brasileira de Sinais com a Língua Portuguesa de forma produtiva e eficaz, favorecendo o seu desenvolvimento.”

Tal afirmação reforça a necessidade de reconhecer que o desafio linguístico não está na capacidade do estudante surdo, mas nas condições oferecidas pela instituição e pelos docentes para que esse estudante desenvolva suas habilidades acadêmicas.

Outro aspecto central diz respeito à mediação linguística realizada por intérpretes de Libras. Embora a presença desses profissionais seja fundamental para a comunicação entre orientador e orientando, ela não

resolve integralmente as questões relacionadas à produção escrita. Isso porque o processo de tradução/interpretação envolve escolhas linguísticas que podem interferir na construção do discurso acadêmico do estudante. Assim, a orientação de TCC exige um cuidado adicional para garantir que a autoria do trabalho seja preservada.

Nesse contexto, a literatura aponta para a importância de estratégias que valorizem a Libras como língua de construção do conhecimento, permitindo que o estudante desenvolva suas ideias inicialmente em sua L1, para posteriormente realizar a transposição para a Língua Portuguesa. Conforme Almeida e Lacerda (2019, p. 900), “o processo de significação se dá a partir da primeira língua do surdo para a Língua Portuguesa escrita” (apud Silva, 2025), o que evidencia a necessidade de respeitar essa dinâmica no processo de orientação.

Ademais, a acessibilidade linguística deve ser compreendida como um direito fundamental do estudante surdo no ensino superior. Nesse sentido, Paiva e Melo (2021, p. 89) afirmam que:

Observamos a importância de considerar as devolutivas dos surdos acerca das ações promovidas [...] para oportunizar a efetivação do direito linguístico da Pessoa Surda em todos os espaços da universidade.

Essa perspectiva amplia o entendimento da inclusão, deslocando o foco da adaptação do estudante para a transformação das práticas institucionais.

Outro desafio linguístico relevante refere-se à internalização dos gêneros acadêmicos. A escrita científica exige não apenas domínio da língua, mas também familiaridade com convenções discursivas específicas, como uso de citações, estrutura argumentativa e linguagem formal. Para o estudante surdo, essa internalização pode ser dificultada pela falta de modelos acessíveis em Libras e pela escassez de materiais didáticos adaptados.

Nesse sentido, Bizon e Silva (2023) destacam, em citação indireta, que ainda são poucos os materiais voltados ao ensino do português como segunda língua para surdos, o que compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas. Essa lacuna impacta diretamente a produção do TCC, uma vez que o estudante precisa recorrer a estratégias individuais para compreender e reproduzir os padrões acadêmicos exigidos.

Além disso, a própria noção de linguagem acadêmica pode se configurar como um elemento excludente, na medida em que privilegia determinadas formas de expressão em detrimento de outras. A padronização

da escrita científica, embora necessária para a comunicação acadêmica, pode invisibilizar as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, reforçando desigualdades no ambiente universitário.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que a orientação de TCC com estudantes surdos seja pautada por uma abordagem crítica e inclusiva, que reconheça a diversidade linguística como elemento constitutivo do processo educativo. Isso implica não apenas adaptar práticas existentes, mas repensar os próprios fundamentos da produção acadêmica, de modo a torná-la mais acessível e democrática.

Por fim, cabe destacar que os desafios linguísticos na orientação de TCC com estudantes surdos não devem ser compreendidos como limitações, mas como oportunidades para a construção de novas práticas pedagógicas. Ao reconhecer e valorizar a diferença linguística, o ensino superior pode avançar na direção de uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual todos os estudantes tenham condições de desenvolver plenamente suas potencialidades acadêmicas e científicas.

3 Desafios metodológicos na orientação acadêmica

Os desafios metodológicos na orientação acadêmica de estudantes surdos, especialmente no contexto da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), configuram-se como um campo de tensão entre práticas tradicionais do ensino superior e a necessidade de adaptação às especificidades linguísticas, cognitivas e culturais desses sujeitos. Tais desafios exigem não apenas ajustes pontuais, mas uma reconfiguração mais ampla das estratégias pedagógicas, dos instrumentos de avaliação e das formas de mediação do conhecimento.

A orientação acadêmica, em sua concepção clássica, baseia-se em pressupostos que privilegiam a comunicação oral e a escrita normativa da Língua Portuguesa, desconsiderando, muitas vezes, a diversidade linguística presente no ambiente universitário. Para estudantes surdos, cuja primeira língua é a Libras, essa lógica metodológica pode se tornar um obstáculo significativo, especialmente quando não há mediações adequadas. Nesse sentido, a orientação de TCC requer uma abordagem diferenciada, que considere a construção do conhecimento a partir da língua de sinais e sua posterior transposição para a escrita acadêmica.

Um dos principais desafios metodológicos refere-se à mediação pedagógica no processo de orientação. A presença do tradutor/intérprete

de Libras é fundamental, mas não suficiente para garantir a efetividade da orientação. Isso porque a mediação linguística não se limita à tradução de palavras, envolvendo também a interpretação de conceitos abstratos, categorias teóricas e estruturas discursivas próprias da linguagem acadêmica. Conforme destaca Constâncio (2024, p. 5):

Os resultados finais revelam a importância da Língua Brasileira de Sinais, doravante Libras, para sua formação e, do profissional tradutor intérprete de Libras para mediação linguística no momento que envolve a regência das aulas de professores ouvintes, sejam eles fluentes ou não na Libras. Trata-se de uma mediação essencial, pois é por meio dela que o estudante surdo consegue acessar conteúdos, compreender explicações e participar das interações acadêmicas de maneira mais equitativa.

Entretanto, essa mediação pode gerar tensões no processo de orientação, especialmente no que diz respeito à autoria do trabalho acadêmico. O risco de interferência do intérprete ou do próprio orientador na construção textual do estudante surdo é uma preocupação recorrente na literatura. Nesse sentido, Silva (2025), ao analisar a orientação de TCC para estudantes surdos, enfatiza a necessidade de estratégias que garantam a autonomia do discente, evitando que suas ideias sejam reformuladas de maneira excessiva por terceiros. Em citação direta, a autora aponta que uma das principais questões enfrentadas é “como fazer com que o estudante surdo apresentasse suas ideias em um artigo científico com a menor interferência possível na escrita do aluno” (Silva, 2025, p. 679).

Outro desafio metodológico relevante está relacionado à organização das etapas da pesquisa acadêmica. A elaboração do TCC envolve processos como definição do problema de pesquisa, construção de objetivos, levantamento bibliográfico, análise de dados e redação final. Para estudantes surdos, cada uma dessas etapas pode demandar adaptações específicas, considerando-se as diferenças no acesso à informação e na construção do conhecimento. Nesse contexto, Magalhães (2019), em citação indireta, destaca que a inclusão efetiva no ensino superior depende de práticas pedagógicas que contemplem desde o planejamento até a avaliação, promovendo uma dinâmica diferenciada de sala de aula e de orientação.

A questão do planejamento metodológico também se apresenta como um ponto crítico. Muitos orientadores não possuem formação específica para atuar com estudantes surdos, o que dificulta a elaboração de estratégias inclusivas. A ausência de formação em Libras e em educação

bilíngue limita a capacidade do docente de compreender as necessidades do orientando, resultando, frequentemente, na reprodução de práticas excludentes. De acordo com Lima (2023), em citação indireta, professores apontam dificuldades relacionadas à falta de conhecimento da Libras, ausência de intérpretes e falhas na adaptação metodológica, o que impacta diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a avaliação do TCC configura-se como outro desafio metodológico significativo. Os critérios tradicionais de avaliação, baseados na norma culta da Língua Portuguesa, podem não contemplar as especificidades linguísticas do estudante surdo. Nesse sentido, o Decreto nº 5.626/2005 orienta que a avaliação deve considerar o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, valorizando aspectos semânticos em detrimento de aspectos formais. Essa perspectiva, entretanto, ainda não está plenamente incorporada às práticas acadêmicas, o que evidencia a necessidade de revisão dos critérios avaliativos.

A construção da autonomia acadêmica do estudante surdo também se apresenta como um desafio metodológico central. A orientação de TCC deve promover o desenvolvimento de habilidades investigativas, capacidade crítica e independência intelectual. No entanto, a dependência de mediações linguísticas pode dificultar esse processo, especialmente quando não há estratégias pedagógicas adequadas. Nesse sentido, torna-se fundamental que o orientador adote práticas que incentivem a participação ativa do estudante, valorizando sua língua e sua forma de expressão.

Outro aspecto relevante diz respeito ao uso de recursos didáticos e tecnológicos no processo de orientação. A utilização de materiais visuais, vídeos em Libras, esquemas e mapas conceituais pode facilitar a compreensão dos conteúdos e contribuir para a construção do conhecimento. Ramos e Sousa (2025), em citação indireta, destacam que práticas pedagógicas que incorporam recursos visuais e metodologias diversificadas favorecem a aprendizagem de estudantes surdos, embora ainda existam desafios para garantir uma educação alinhada aos princípios da educação bilíngue.

Ademais, a relação entre orientador e orientando assume uma dimensão particular no contexto da orientação de estudantes surdos. A comunicação mediada por intérpretes pode impactar a construção de vínculos acadêmicos, exigindo do orientador maior sensibilidade e disposição para compreender as especificidades do processo. Nesse sentido, a orientação deve ser compreendida como um espaço de diálogo

intercultural, no qual diferentes formas de linguagem e conhecimento são reconhecidas e valorizadas.

A literatura também aponta para a necessidade de políticas institucionais que apoiem a orientação acadêmica de estudantes surdos. Yaegashi *et al.* (2026), em citação indireta, destacam que a permanência desses estudantes no ensino superior depende do fortalecimento de políticas linguísticas institucionais, da formação docente e da consolidação de ambientes acadêmicos bilíngues. Isso implica que os desafios metodológicos não são apenas individuais, mas estruturais, exigindo ações em nível institucional.

No que se refere à produção científica, a ausência de modelos de TCC em Libras ou de materiais acadêmicos bilíngues limita as possibilidades de aprendizagem do estudante surdo. A predominância da Língua Portuguesa como única língua de produção científica reforça barreiras linguísticas e dificulta a inserção plena desses estudantes no campo acadêmico. Nesse sentido, Bizon e Silva (2023), em citação indireta, apontam que ainda são escassos os materiais didáticos voltados ao ensino do português como segunda língua para surdos, o que impacta diretamente a formação acadêmica.

Por fim, é importante destacar que os desafios metodológicos na orientação acadêmica de estudantes surdos exigem uma mudança de paradigma no ensino superior. A inclusão não deve ser compreendida como adaptação do estudante às práticas existentes, mas como transformação das práticas pedagógicas, de modo a atender à diversidade linguística e cultural presente na universidade. Isso implica repensar o papel do orientador, os processos de ensino e aprendizagem e os critérios de avaliação, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

Dessa forma, a orientação de TCC com estudantes surdos demanda um compromisso ético e pedagógico com a inclusão, que vá além da simples presença desses estudantes na universidade. Trata-se de garantir condições efetivas para que possam desenvolver suas pesquisas, expressar suas ideias e contribuir para a produção do conhecimento científico, respeitando suas especificidades linguísticas e culturais.

4 Considerações finais

A análise dos desafios metodológicos e linguísticos na orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) com estudantes surdos

evidencia a complexidade que envolve a efetivação de práticas inclusivas no ensino superior. Embora os avanços legais tenham garantido o acesso desses estudantes às instituições universitárias, a permanência qualificada e a produção acadêmica ainda estão condicionadas à superação de barreiras estruturais, sobretudo no campo da linguagem e da metodologia de ensino.

No que se refere aos aspectos linguísticos, ficou evidente que a relação entre Libras, enquanto primeira língua, e a Língua Portuguesa, como segunda língua, constitui um dos principais entraves no processo de escrita acadêmica. Essa condição exige não apenas o reconhecimento das diferenças estruturais entre as línguas, mas também a adoção de práticas pedagógicas que respeitem o processo de construção do conhecimento do estudante surdo. A escrita, nesse contexto, não pode ser avaliada apenas sob critérios normativos, devendo considerar os aspectos semânticos e discursivos como elementos centrais da produção textual.

Do ponto de vista metodológico, a orientação acadêmica demanda uma reorganização significativa das práticas tradicionais. A mediação por intérpretes, embora fundamental, não resolve integralmente as dificuldades enfrentadas, sendo necessário desenvolver estratégias que promovam a autonomia do estudante e garantam sua autoria intelectual. Além disso, a ausência de formação específica por parte dos docentes evidencia uma lacuna que compromete a efetividade da inclusão, reforçando a necessidade de investimentos contínuos na formação inicial e continuada de professores.

Outro elemento relevante refere-se à necessidade de construção de ambientes acadêmicos mais acessíveis e sensíveis à diversidade linguística. A inclusão do estudante surdo não pode ser compreendida como mera inserção física no espaço universitário, mas como um processo que exige transformação das práticas institucionais, dos currículos e das formas de produção do conhecimento. Nesse sentido, a valorização da Libras como língua de instrução e de construção científica emerge como um aspecto fundamental para a consolidação de uma educação superior verdadeiramente inclusiva.

Ademais, torna-se imprescindível repensar os critérios de avaliação e os modelos de produção acadêmica, de modo a contemplar diferentes formas de expressão do conhecimento. A predominância da Língua Portuguesa como única via legítima de produção científica pode reforçar desigualdades e limitar a participação dos estudantes surdos no campo acadêmico. Assim, a adoção de perspectivas bilíngues e multimodais

configura-se como um caminho promissor para ampliar as possibilidades de inclusão.

Por fim, a orientação de TCC com estudantes surdos deve ser compreendida como um espaço de diálogo intercultural, no qual diferentes formas de linguagem, pensamento e produção de conhecimento são reconhecidas e legitimadas. Tal compreensão implica uma mudança de paradigma, que desloca o foco da deficiência para a diferença, reconhecendo o estudante surdo como sujeito de direitos, capaz de produzir conhecimento e contribuir significativamente para o avanço científico.

Dessa forma, conclui-se que os desafios identificados não são inerentes à condição do estudante surdo, mas resultam, em grande medida, de limitações das práticas pedagógicas e institucionais. Superá-los requer compromisso político, investimento em formação docente e, sobretudo, a construção de uma cultura acadêmica inclusiva, que valorize a diversidade e promova equidade no acesso, na permanência e na produção do conhecimento no ensino superior.

Referências

BIZON, Ana Cecília Cossi; SILVA, Ivani Rodrigues. “Eu também posso escrever!”: narrando a produção de material didático de Português como Segunda Língua para Surdos em uma perspectiva decolonial e translíngue. **D.E.L.T.A.**, v. 39, n. 1, 2023.

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 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

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.

COLACIQUE, Rachel Capucho; GONÇALVES, Leonardo Conceição. Adequação curricular e BNCC: desafios para o ensino bilíngue de estudantes surdos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 39, n. 1, 2023.

CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes. Formação de acadêmicos surdos: desafios linguísticos, culturais e atitudinais. **Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação**, v. 13, n. 15, 2024.

LIMA, Antonia Viviane da Silva. **Desafios e possibilidades do letramento para inclusão do aluno surdo em instituições públicas de Belém, Pará**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Libras) – Universidade Federal Rural da Amazônia, Belém, 2023.

MAGALHÃES, Vívian Caroline de Freitas. **A inclusão de alunos surdos no ensino superior: dificuldades e possibilidades da comunicação em Libras e na Língua Portuguesa**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

OLIVEIRA, Adriane Silva de Abreu et al. Educação Especial: os desafios da inclusão de alunos surdos no contexto escolar. **Revista Educação Pública**, 2022.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade linguística de surdos no ensino superior: reflexões sobre o curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da UFRN. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, 2021.

SOUSA, Wilma Pastor de Andrade; CARDOSO, Antonio Carlos; SILVA, Keyla Maria Santana da; OLIVEIRA, Lindilene Maria de. **Práticas pedagógicas inclusivas no contexto da educação bilíngue de estudantes surdos dos anos iniciais do ensino fundamental**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA – CINTEDI, 2., 2016. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2016

SILVA, Cleusiane Vieira. **Trabalho de conclusão de curso: uma metodologia de orientação para um aluno surdo em um curso de Licenciatura em Matemática**. In: CONEDU, 2025. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2025.

STREIECHEN, Eliziane Manosso; KRAUSE-LEMKE, Cibele. Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 4, 2014.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo *et al.* Acesso e permanência de

estudantes surdos no ensino superior: um estudo do tipo estado do conhecimento. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, v. 7, 2026.

ORIENTAÇÃO EM PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO COM ESTUDANTES SURDOS

Taynan Alécio da Silva¹

Giovana Cristina de Campos Bezerra²

Adriano de Oliveira Gianotto³

Fábio Luiz Benício Maia Nogueira⁴

Francisca Vanete Rodrigues de Oliveira⁵

1 Introdução

A orientação em programas de mestrado e doutorado configura-se como uma das atividades centrais da pós-graduação *stricto sensu*, sendo responsável não apenas pelo acompanhamento técnico da produção acadêmica, mas também pela formação intelectual, científica e humana dos pesquisadores em formação. Trata-se de um processo complexo, que envolve dimensões pedagógicas, epistemológicas, éticas e relacionais, exigindo do orientador competências que ultrapassam o domínio do conteúdo científico, alcançando a mediação de trajetórias acadêmicas diversas e, muitas vezes, marcadas por desigualdades estruturais. Nesse contexto, quando se trata de estudantes surdos, a orientação assume contornos ainda mais desafiadores, uma vez que se insere em um campo permeado por questões linguísticas, culturais e de acessibilidade que demandam uma abordagem inclusiva e sensível às especificidades desse público.

A presença de estudantes surdos na pós-graduação brasileira é relativamente recente, embora venha crescendo nas últimas décadas, impulsionada pelo reconhecimento legal da Língua Brasileira de Sinais

1 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

2 Doutoranda em Estudos Linguísticos e Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará.

3 Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco.

4 Doutor em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza.

5 Mestra em Estudos de Tradução pela Universidade de Brasília.

(Libras) e pela ampliação das políticas de inclusão no ensino superior. Esse avanço, no entanto, não elimina as barreiras enfrentadas por esses estudantes, especialmente no que se refere à permanência e ao desenvolvimento acadêmico em programas de mestrado e doutorado. Como apontado por Rocha, apesar do aumento no ingresso de estudantes surdos e com deficiência auditiva no ensino superior, “o processo de permanência ainda é complexo, pois há falta de interesse no aprendizado da Libras e poucas ações que visem ao respeito à singularidade linguística” (Rocha, 2025, p. 11). Tal cenário evidencia que a inclusão não se esgota no acesso, sendo fundamental a construção de condições efetivas de participação e aprendizagem ao longo de todo o percurso formativo.

No âmbito da orientação acadêmica, essas condições se tornam particularmente relevantes, pois o processo orientador-orientando constitui o eixo estruturante da formação na pós-graduação. Segundo Minayo, a orientação deve ser compreendida como uma “inter-relação entre uma pessoa mais experiente academicamente e um estudante que dá início ou continuidade à carreira de pesquisador” (Minayo, 2019, p. 1), caracterizando-se não apenas como um ato técnico, mas como uma prática humana que exige diálogo, respeito e compromisso mútuo. Essa relação, quando estabelecida com estudantes surdos, requer atenção às formas de comunicação e à mediação linguística, uma vez que a Libras se constitui como língua primeira para muitos desses sujeitos, enquanto o português escrito é frequentemente adquirido como segunda língua, com implicações diretas na produção acadêmica.

Nesse sentido, a exigência predominante do uso exclusivo do português escrito nos programas de pós-graduação pode representar uma barreira significativa para estudantes surdos. Gianotto e Pedroza destacam que “A adoção de métodos avaliativos mais inclusivos, como respostas em vídeo em Libras com critérios equivalentes aos utilizados nas provas escritas, não reduz o rigor acadêmico — pelo contrário, amplia a justiça linguística e valoriza outras formas de expressão. Essa prática fortalece a diversidade como princípio ético e pedagógico essencial à democratização do ensino superior” (Gianotto; Pedroza, 2025, p. 5), evidenciando a necessidade de repensar práticas avaliativas e metodológicas que considerem a Libras como língua legítima de expressão do conhecimento. Tal reflexão é fundamental para a orientação acadêmica, uma vez que a produção de dissertações e teses envolve processos complexos de elaboração, revisão e comunicação científica, que devem ser acessíveis ao orientando em sua língua de maior domínio.

A literatura recente também aponta que a inclusão de estudantes surdos na pós-graduação está marcada por avanços e desafios simultâneos. Cunha *et al.* ressaltam que a expansão do ingresso de surdos em programas de mestrado e doutorado, bem como a possibilidade de defesa de dissertações e teses em língua de sinais, representam conquistas importantes para a legitimação da diversidade linguística no meio acadêmico. Entretanto, persistem “barreiras comunicativas, escassez de intérpretes habilitados e práticas pedagógicas ainda marcadas pelo capacitismo” (Cunha *et al.*, 2025, p. 2). Esses fatores impactam diretamente o processo de orientação, que passa a depender não apenas da relação entre orientador e orientando, mas também da existência de suporte institucional adequado.

A mediação por intérpretes de Libras, por exemplo, constitui elemento fundamental para a efetividade da orientação acadêmica. No entanto, sua ausência ou insuficiência compromete a comunicação e a compreensão dos conteúdos discutidos, afetando o desenvolvimento da pesquisa. Veiga, ao analisar a acessibilidade de estudantes surdos na pós-graduação, afirma que “sem intérpretes de Libras disponíveis, o processo de inclusão é comprometido, com impactos negativos no desenvolvimento acadêmico dos surdos” (Veiga, 2024, p. 6). Dessa forma, a orientação não pode ser pensada de maneira isolada, devendo estar articulada a políticas institucionais de acessibilidade que garantam suporte contínuo ao estudante.

Além das questões linguísticas, a orientação com estudantes surdos também envolve dimensões culturais que precisam ser reconhecidas no contexto acadêmico. A comunidade surda possui identidade própria, construída a partir da Libras e de experiências socioculturais específicas, o que implica formas diferenciadas de interação, aprendizagem e produção de conhecimento. Constâncio destaca que a Libras “envolve todo o universo cognitivo desse público, constituindo-se como meio fundamental de comunicação e formação” (Constâncio, 2024, p. 5). Ignorar essa dimensão na orientação acadêmica pode resultar em práticas excludentes, que desconsideram as potencialidades do estudante surdo e limitam sua participação no processo formativo.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação do próprio orientador para atuar em contextos inclusivos. A literatura aponta que a orientação acadêmica, no Brasil, ainda é frequentemente desenvolvida de forma intuitiva, sem formação específica para lidar com a diversidade presente nos programas de pós-graduação. Costa, Sousa e Silva observam

que a orientação é uma das atividades mais importantes da docência na pós-graduação, mas que “poucos discursos e pouca pesquisa se têm desenvolvido em torno do tema da orientação” (Costa; Sousa; Silva, 2014, p. 826). Essa lacuna torna-se ainda mais evidente quando se considera a necessidade de orientar estudantes surdos, exigindo competências adicionais relacionadas à inclusão, à acessibilidade e à mediação intercultural.

Ademais, a permanência de estudantes surdos na pós-graduação está diretamente relacionada à qualidade das práticas institucionais e pedagógicas. Estudos recentes indicam que, apesar dos avanços nas políticas públicas, persistem “barreiras linguísticas, pedagógicas e institucionais” que dificultam a trajetória acadêmica desses estudantes (Yaegashi *et al.*, 2026, p. 17). Nesse cenário, a orientação acadêmica pode atuar como elemento de apoio e fortalecimento da permanência, desde que articulada a estratégias inclusivas e a uma compreensão ampliada do processo formativo.

Por fim, é importante destacar que a presença de estudantes surdos em programas de mestrado e doutorado não apenas demanda adaptações institucionais, mas também contribui para a transformação do próprio espaço acadêmico. Monteiro observa que o ingresso de surdos na pós-graduação “promove a valorização da língua de sinais e amplia a produção de conhecimento sobre a cultura surda” (Monteiro, 2017, p. 173), evidenciando que a inclusão não deve ser vista apenas como um direito, mas como uma oportunidade de enriquecimento epistemológico para a universidade.

Dessa forma, a discussão sobre orientação em programas de mestrado e doutorado com estudantes surdos insere-se em um campo mais amplo de reflexão sobre inclusão, diversidade e qualidade da educação superior. A construção de práticas orientadoras que considerem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos é fundamental para garantir não apenas sua permanência, mas também sua plena participação na produção do conhecimento científico.

2 A orientação acadêmica na pós-graduação e o estudante surdo

A orientação acadêmica na pós-graduação constitui-se como um processo formativo multifacetado, no qual se articulam dimensões científicas, pedagógicas, éticas e relacionais. Trata-se de uma atividade que ultrapassa o acompanhamento técnico de dissertações e teses, configurando-

se como espaço privilegiado de construção do conhecimento e de desenvolvimento da autonomia intelectual do pesquisador em formação. No contexto da educação inclusiva, e particularmente na presença de estudantes surdos, esse processo assume especificidades que exigem do orientador uma atuação fundamentada na compreensão das diferenças linguísticas, culturais e cognitivas que atravessam a experiência acadêmica desses sujeitos.

A literatura aponta que a orientação acadêmica é uma das tarefas mais complexas e relevantes da pós-graduação, sendo central para o sucesso do estudante e para a qualidade da produção científica. Costa, Sousa e Silva (2014) destacam que a orientação envolve diferentes dimensões — intelectuais, sociais, emocionais e políticas — que influenciam diretamente a formação do mestrando e do doutorando. Nessa perspectiva, a atuação do orientador não pode restringir-se à supervisão metodológica, devendo contemplar o acompanhamento integral do estudante ao longo de sua trajetória acadêmica.

Quando se trata do estudante surdo, essa complexidade é ampliada pela necessidade de garantir acessibilidade linguística e comunicacional no processo de orientação. A Libras, enquanto língua natural da comunidade surda, constitui-se como elemento central na mediação do conhecimento, sendo fundamental para a compreensão dos conteúdos, a elaboração de ideias e a construção da pesquisa. Nesse sentido, a orientação acadêmica precisa reconhecer a centralidade da Libras e promover estratégias que assegurem sua utilização como meio legítimo de comunicação científica.

A esse respeito, destaca-se que a predominância do português escrito como língua de produção acadêmica pode gerar dificuldades significativas para estudantes surdos, uma vez que se trata, na maioria dos casos, de uma segunda língua adquirida em contextos marcados por desigualdades educacionais. Conforme apontam Gianotto e Pedroza (2025), “a exigência do domínio do português escrito [...] dificulta o acesso e a permanência desses estudantes no ensino superior” (p. 1). Tal condição implica que o processo de orientação deve considerar as particularidades do bilinguismo vivenciado pelo estudante surdo, adotando práticas que favoreçam a compreensão e a expressão do conhecimento em diferentes modalidades linguísticas.

A relação entre orientador e orientando, nesse contexto, assume papel central na mediação dessas dificuldades. Minayo (2019) concebe a orientação como uma inter-relação entre sujeitos, marcada pelo diálogo,

pelo respeito e pela construção compartilhada do conhecimento. Essa concepção é particularmente relevante quando aplicada à orientação de estudantes surdos, pois exige que o orientador esteja atento às formas de comunicação e às condições de participação do orientando, evitando práticas excludentes ou assimétricas.

Nesse sentido, a orientação deve ser compreendida como um processo dialógico, no qual o estudante surdo não é apenas receptor de orientações, mas sujeito ativo na construção de sua pesquisa. Tal perspectiva dialoga com a concepção bakhtiniana de linguagem, segundo a qual o conhecimento se constitui na interação entre diferentes vozes e perspectivas (Bakhtin, 1997, apud Veiga, 2024). A orientação acadêmica, portanto, deve favorecer a expressão dessas múltiplas vozes, reconhecendo a Libras como espaço legítimo de produção discursiva.

A seguir, apresenta-se uma que sintetiza a complexidade da orientação acadêmica no contexto da pós-graduação:

A orientação deve ser entendida como uma atividade profissional multifacetada, que envolve dimensões técnicas, pedagógicas e humanas. Trata-se de um processo que exige do orientador não apenas domínio do conteúdo, mas também sensibilidade para lidar com as singularidades dos estudantes, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e respeitoso. A relação orientador-orientando deve ser pautada no diálogo, na confiança e no compromisso com a construção do conhecimento, sendo fundamental para o sucesso acadêmico e profissional do estudante (Minayo, 2019, p. 2).

A presença de estudantes surdos na pós-graduação também evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e institucionais que sustentam o processo de orientação. Cunha *et al.* (2025) apontam que, apesar dos avanços na inclusão, persistem barreiras estruturais, como a escassez de intérpretes de Libras e a ausência de práticas pedagógicas inclusivas, que dificultam a participação plena desses estudantes. Tais barreiras impactam diretamente o processo de orientação, que depende da comunicação efetiva entre orientador e orientando.

Nesse cenário, a mediação por intérpretes de Libras torna-se elemento essencial para a orientação acadêmica. No entanto, a literatura aponta que a disponibilidade desses profissionais ainda é insuficiente em muitas instituições, comprometendo a acessibilidade e a qualidade da formação. Veiga (2024) destaca que a ausência de intérpretes “compromete o processo de inclusão, com impactos negativos no desenvolvimento acadêmico dos surdos” (p. 6). Dessa forma, a orientação não pode ser

pensada de forma isolada, devendo estar articulada a políticas institucionais que garantam suporte adequado ao estudante.

A Figura 1 apresenta uma síntese das dimensões envolvidas na orientação acadêmica de estudantes surdos na pós-graduação.

Figura 1 – Dimensões da orientação acadêmica com estudantes surdos



Fonte: Elaborado com base em Costa, Sousa e Silva (2014); Veiga (2024).

A análise dessas dimensões evidencia que a orientação acadêmica com estudantes surdos demanda uma abordagem integrada, que considere não apenas aspectos técnicos, mas também fatores sociais, culturais e institucionais. Nesse sentido, a formação do orientador torna-se elemento fundamental para a construção de práticas inclusivas, sendo necessário investir em capacitação docente voltada à educação de surdos e ao uso da Libras.

A literatura também destaca que a permanência de estudantes surdos na pós-graduação está diretamente relacionada à qualidade da orientação recebida. Rocha (2025) afirma que, apesar da ampliação do acesso, a permanência ainda é um desafio, marcado pela ausência de ações que respeitem a singularidade linguística dos estudantes. Tal constatação reforça a importância da orientação como espaço de apoio e fortalecimento da trajetória acadêmica.

A Figura 2 apresenta os principais desafios enfrentados na orientação acadêmica de estudantes surdos.

Figura 2 – Desafios na orientação acadêmica com estudantes surdos



Fonte: Adaptado de Rocha (2025); Cunha et al. (2025); Veiga (2024).

Por fim, é importante destacar que a orientação acadêmica, quando realizada de forma inclusiva, pode contribuir significativamente para a superação dessas barreiras, promovendo a autonomia do estudante surdo e fortalecendo sua inserção no campo científico. A inclusão, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como garantia de acesso, mas como construção de condições efetivas de participação e produção de conhecimento.

Assim, a orientação acadêmica na pós-graduação com estudantes surdos exige uma atuação comprometida com a diversidade, fundamentada em princípios de equidade, acessibilidade e respeito às diferenças. Trata-se de um desafio que interpela não apenas os orientadores, mas todo o sistema de pós-graduação, demandando transformações estruturais e pedagógicas que possibilitem a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva.

3 Acessibilidade linguística, permanência e produção científica de estudantes surdos

A acessibilidade linguística constitui um dos pilares fundamentais para a efetivação da inclusão de estudantes surdos na pós-graduação stricto sensu. Diferentemente de outras dimensões da acessibilidade, como a arquitetônica ou tecnológica, a dimensão linguística está diretamente relacionada à possibilidade de compreensão, interação e produção de conhecimento no ambiente acadêmico. Nesse sentido, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) assume centralidade, não apenas como meio de comunicação, mas como língua de construção epistemológica, identidade cultural e mediação cognitiva dos sujeitos surdos.

A literatura especializada aponta que a ausência de políticas linguísticas institucionais consolidadas compromete significativamente a permanência dos estudantes surdos no ensino superior. Estudos recentes indicam que, apesar dos avanços no acesso, persistem barreiras estruturais que dificultam a trajetória acadêmica desses estudantes. Conforme destacam Yaegashi *et al.* (2026), “as políticas públicas tenham contribuído para a ampliação do acesso de estudantes surdos ao ensino superior, persistem fragilidades relacionadas à permanência, decorrentes, sobretudo, da insuficiente formação docente, das limitações de infraestrutura, da ausência de políticas linguísticas institucionais consolidadas e da carência de recursos humanos especializados.” (p. 4). Tal constatação evidencia que o ingresso na pós-graduação não garante, por si só, a inclusão, sendo necessário assegurar condições efetivas de participação ao longo de todo o percurso formativo.

A acessibilidade linguística envolve, entre outros aspectos, a presença de intérpretes de Libras, a oferta de materiais didáticos adaptados, o uso de tecnologias assistivas e a valorização da Libras como língua de produção acadêmica. No entanto, a realidade das instituições de ensino superior brasileiras ainda está distante de garantir tais condições de forma plena. Veiga (2024), ao analisar narrativas de estudantes surdos na pós-graduação, aponta que a ausência de intérpretes compromete diretamente o desenvolvimento acadêmico, afirmando que “sem intérpretes de Libras disponíveis, o processo de inclusão é comprometido, com impactos negativos no desenvolvimento acadêmico dos surdos” (p. 6).

Nesse contexto, a relação entre acessibilidade linguística e permanência acadêmica torna-se evidente. A dificuldade de acesso aos

conteúdos, às discussões em sala de aula e às orientações acadêmicas pode levar ao isolamento do estudante surdo, impactando negativamente sua aprendizagem e sua motivação. Rocha (2025) reforça essa problemática ao afirmar que, embora haja aceitação da presença de estudantes surdos, ainda existem “pouquíssimas ações que visem ao respeito à singularidade linguística” (p. 1). Tal cenário revela uma inclusão superficial, que não considera as especificidades linguísticas e culturais desses sujeitos.

A questão linguística também se manifesta na produção científica, uma vez que a escrita acadêmica em português representa um desafio significativo para muitos estudantes surdos. Isso ocorre porque o português, na maioria dos casos, é adquirido como segunda língua, enquanto a Libras constitui a língua primeira. Gianotto e Pedroza (2025) destacam que a exigência do português escrito como única forma de avaliação acadêmica limita a expressão do conhecimento dos estudantes surdos, dificultando sua participação plena na pós-graduação.

A seguir, apresenta-se uma que evidencia a complexidade da relação entre língua, aprendizagem e produção acadêmica:

Para a maioria das pessoas surdas, o português é uma segunda língua adquirida tardiamente e com limitações, enquanto a Libras é sua primeira língua natural, com estrutura visual-espacial distinta. A tradução de pensamentos da Libras para o português escrito envolve um processo linguístico e cognitivo complexo, que nem sempre permite expressar com fidelidade o conhecimento adquirido. Dessa forma, a exigência exclusiva do português escrito como meio de avaliação acadêmica pode comprometer o desempenho e a participação dos estudantes surdos no ensino superior (Gianotto; Pedroza, 2025, p. 3).

Essa condição impõe a necessidade de repensar as práticas acadêmicas, especialmente no que se refere à avaliação e à produção científica. A possibilidade de utilização da Libras em apresentações, defesas e registros acadêmicos configura-se como uma estratégia importante para promover a inclusão linguística. Cunha *et al.* (2025) destacam que a defesa de dissertações e teses em língua de sinais representa uma conquista significativa para a comunidade surda, contribuindo para a valorização da diversidade linguística no ambiente acadêmico.

A produção científica de estudantes surdos, nesse sentido, não deve ser compreendida apenas a partir dos parâmetros tradicionais da escrita acadêmica, mas também como expressão de uma epistemologia visual, que se materializa por meio da Libras. Tal perspectiva dialoga com a concepção de cultura surda, que reconhece a língua de sinais como elemento central

na construção do conhecimento. Conforme apontam Skliar (2005), citado por Gianotto e Pedroza (2025), a língua de sinais não é apenas um instrumento de comunicação, mas um modo de organização do pensamento (Skliar, 2005, apud Gianotto; Pedroza, 2025).

A utilização da citação evidencia a circulação de ideias no campo acadêmico, bem como a importância de reconhecer contribuições teóricas que fundamentam a discussão sobre educação de surdos. Nesse caso, a referência a Skliar reforça a necessidade de compreender a Libras como língua legítima de produção científica, rompendo com a hegemonia do português escrito.

A mediação linguística também desempenha papel fundamental na permanência e na produção acadêmica dos estudantes surdos. Constâncio (2024) destaca que o intérprete de Libras é essencial para a mediação do conhecimento, especialmente em contextos em que os professores não dominam a língua de sinais. No entanto, a dependência exclusiva desse profissional pode limitar a autonomia do estudante, sendo necessário promover práticas pedagógicas que valorizem o uso direto da Libras no ambiente acadêmico.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação dos docentes e orientadores para atuar em contextos inclusivos. A ausência de preparo para lidar com a diversidade linguística pode resultar em práticas excludentes, que dificultam a participação dos estudantes surdos. Costa, Sousa e Silva (2014) apontam que a orientação acadêmica ainda carece de aprofundamento teórico e metodológico no Brasil, sendo frequentemente desenvolvida de forma intuitiva. Tal lacuna torna-se ainda mais evidente quando se considera a necessidade de orientar estudantes surdos, exigindo competências específicas relacionadas à inclusão e à acessibilidade.

A permanência de estudantes surdos na pós-graduação também está relacionada ao apoio institucional, que deve incluir políticas de acessibilidade, formação docente e investimento em recursos humanos e tecnológicos. Yaegashi *et al.* (2026) destacam que há um distanciamento entre os marcos legais e sua efetivação nas práticas universitárias, evidenciando a necessidade de fortalecer as políticas linguísticas institucionais. Essa lacuna compromete não apenas a permanência, mas também a qualidade da formação acadêmica.

Além disso, a presença de estudantes surdos na pós-graduação contribui para a transformação do próprio campo científico, ao introduzir novas perspectivas e formas de produção de conhecimento. Monteiro

(2017) observa que o aumento da formação de mestres e doutores surdos tem ampliado o interesse por áreas como linguística, tradução e educação, fortalecendo a produção acadêmica sobre a cultura surda. Essa contribuição evidencia que a inclusão não deve ser vista apenas como um direito, mas como um potencial de enriquecimento epistemológico.

A análise das condições de acessibilidade linguística, permanência e produção científica revela que a inclusão de estudantes surdos na pós-graduação ainda enfrenta desafios significativos, apesar dos avanços observados nas últimas décadas. A superação dessas barreiras exige uma mudança de paradigma, que reconheça a Libras como língua de produção científica e promova práticas acadêmicas mais inclusivas.

Nesse sentido, a construção de ambientes acadêmicos bilíngues, que valorizem tanto a Libras quanto o português, configura-se como estratégia fundamental para garantir a participação plena dos estudantes surdos. Tal abordagem implica não apenas a adaptação de recursos, mas a transformação das práticas pedagógicas e institucionais, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva.

Assim, a acessibilidade linguística, a permanência e a produção científica de estudantes surdos constituem dimensões interdependentes, que demandam ações articuladas entre docentes, orientadores, instituições e políticas públicas. A efetivação da inclusão na pós-graduação depende do reconhecimento dessas dimensões e do compromisso com a construção de um espaço acadêmico mais equitativo, plural e democrático.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a orientação em programas de mestrado e doutorado com estudantes surdos constitui um campo que demanda aprofundamento teórico, sensibilidade pedagógica e compromisso institucional. Longe de se restringir a uma prática técnico-acadêmica, a orientação configura-se como um espaço de mediação de saberes, de construção de trajetórias e de afirmação de direitos, especialmente quando se trata de sujeitos historicamente marginalizados no sistema educacional, como é o caso dos estudantes surdos.

Observa-se que, embora haja avanços significativos no acesso de estudantes surdos à pós-graduação, impulsionados por políticas públicas e pelo reconhecimento da Libras, persistem desafios estruturais que comprometem sua permanência e desenvolvimento acadêmico. Entre

esses desafios, destacam-se as barreiras linguísticas, a escassez de intérpretes qualificados, a predominância do português escrito como única língua de produção científica e a insuficiência de práticas pedagógicas inclusivas. Tais fatores evidenciam que a inclusão, no contexto da pós-graduação, ainda ocorre de maneira parcial e, muitas vezes, desarticulada das reais necessidades desse público.

A orientação acadêmica, nesse cenário, emerge como elemento estratégico para a promoção da permanência qualificada de estudantes surdos. Quando desenvolvida de forma sensível às especificidades linguísticas e culturais, pode contribuir significativamente para a construção da autonomia intelectual, para o fortalecimento da identidade acadêmica e para a ampliação da produção científica desses sujeitos. No entanto, para que isso ocorra, é imprescindível que o orientador esteja preparado para atuar em contextos inclusivos, compreendendo a Libras não como recurso auxiliar, mas como língua legítima de produção de conhecimento.

Ademais, a efetivação de uma orientação inclusiva não depende exclusivamente da atuação individual do orientador, mas requer o envolvimento institucional mais amplo. As universidades e os programas de pós-graduação precisam assumir a responsabilidade pela implementação de políticas de acessibilidade linguística, pela formação continuada de docentes e pela disponibilização de recursos que garantam condições equitativas de aprendizagem. A ausência desse suporte institucional fragiliza o processo de orientação e limita o potencial acadêmico dos estudantes surdos.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de valorização da produção científica surda, reconhecendo-se que o conhecimento pode ser elaborado e comunicado por meio de diferentes linguagens e modalidades. A abertura para o uso da Libras em apresentações, defesas e registros acadêmicos representa não apenas uma medida de acessibilidade, mas um avanço epistemológico, que amplia as formas de produção e circulação do saber no ambiente universitário.

Nesse sentido, a presença de estudantes surdos na pós-graduação não deve ser compreendida apenas sob a perspectiva da inclusão social, mas também como oportunidade de transformação do próprio campo acadêmico. A diversidade linguística e cultural introduz novas formas de pensar, pesquisar e ensinar, contribuindo para a construção de uma ciência mais plural e democrática.

Por fim, destaca-se que a consolidação de práticas inclusivas na orientação acadêmica requer mudanças estruturais e culturais no interior das

instituições de ensino superior. Isso implica rever concepções tradicionais de ensino, flexibilizar práticas avaliativas, investir em formação docente e fortalecer políticas públicas voltadas à educação de surdos. Somente a partir de uma abordagem integrada e comprometida será possível garantir que estudantes surdos não apenas acessem a pós-graduação, mas nela permaneçam, produzam conhecimento e contribuam de forma plena para o desenvolvimento científico e social.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COSTA, Francisco José; SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; SILVA, Anielson Barbosa. **Um modelo para o processo de orientação na pós-graduação**. Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 11, n. 25, p. 823–852, 2014.

CUNHA, Pamella Elaine Prestes da et al. **Excelência surda no ensino superior: conquistas e desafios de alunos de mestrado e doutorado**. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 7, n. 10, p. 1–21, 2025.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira; PEDROZA, Clara Ramos. **As universidades de ensino superior e o acesso ao mestrado e doutorado: a promoção adequada de vídeos, da língua de sinais e da primeira língua escrita para pessoas surdas**. Aurum Revista Multidisciplinar, Curitiba, v. 1, n. 7, p. 167–178, 2025.

LIMA JÚNIOR, José Arnor de et al. **Ensino remoto na pós-graduação stricto sensu: caminhos para o processo de interpretação em Libras**. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Orientação de mestrandos e doutorandos como atividade profissional**. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 35, n. 10, e00135719, 2019.

MONTEIRO, Myrna Salerno. **Mestres e doutores surdos: um estudo sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil**. Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 48, p. 173–189, 2017.

RAMOS, Denise Marina; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **O lugar da educação de surdos nas dissertações e teses**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 2, p. 247–260, 2018.

ROCHA, Luiz Renato Martins da. **A permanência de estudantes surdos e com deficiência auditiva em cursos de graduação e pós-graduação: disputas e lutas em torno das singularidades.** Revista Brasileira de Educação, v. 30, e300079, 2025.

VEIGA, Filipe Augusto da. **As fronteiras do ensino superior: narrativas de surdos sobre acessibilidade na pós-graduação.** 2024. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2024.

CONSTÂNCIO, Rosana de Fátima Janes. **Formação de acadêmicos surdos: desafios linguísticos, culturais e atitudinais.** Revista EaD & Tecnologias Digitais na Educação, Dourados, MS, n. 15, v. 13, 2024.

YATEGASHI, Solange Franci Raimundo *et al.* **Acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior: um estudo do tipo estado do conhecimento.** Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática, v. 7, e026001, 2026.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

PRODUÇÃO CIENTÍFICA E ESCRITA ACADÊMICA DE ESTUDANTES SURDOS

Diego Alexandre Hackl¹

Isabele Sant'Ana de Brito²

Gustavo Marques Brandão³

Danielle Adryane costa da Silva⁴

1 Introdução

A ampliação do acesso de estudantes surdos ao ensino superior brasileiro, especialmente nas últimas décadas, tem provocado importantes deslocamentos epistemológicos no campo da educação, exigindo a revisão de práticas pedagógicas, políticas institucionais e concepções de linguagem que historicamente marginalizaram esses sujeitos. Esse movimento, impulsionado por avanços legais e sociais, como o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a consolidação da educação bilíngue, evidencia não apenas o aumento quantitativo das matrículas, mas também a emergência de demandas qualitativas relacionadas à permanência e à participação efetiva desses estudantes nos espaços de produção do conhecimento (Rocha, 2025).

A produção científica e a escrita acadêmica assumem centralidade como práticas constitutivas da vida universitária, funcionando como instrumentos de inserção, legitimação e circulação de saberes. Entretanto, para estudantes surdos, tais práticas não se apresentam de forma neutra ou acessível, uma vez que estão profundamente ancoradas em uma lógica linguística que privilegia o português escrito como língua hegemônica de produção e validação do conhecimento científico. Considerando que, para a maioria dos surdos, o português é aprendido como segunda língua, frequentemente em condições pedagógicas inadequadas, a escrita

1 Doutorando em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

2 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal do Acre.

3 Mestrando em Letras, Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre.

4 Graduada em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua pela Universidade Brasília.

acadêmica configura-se como um dos principais desafios enfrentados no percurso formativo (Dias; Barbosa, 2020).

A problemática da escrita acadêmica de estudantes surdos deve ser compreendida à luz de uma perspectiva socioantropológica da surdez, que reconhece esses sujeitos como pertencentes a uma comunidade linguística minoritária, com identidade própria e práticas culturais específicas. Nessa perspectiva, a Libras constitui-se como primeira língua (L1), sendo o português escrito uma segunda língua (L2), o que implica em processos diferenciados de aquisição, uso e significação da linguagem escrita. Essa condição bilíngue, longe de ser uma limitação, demanda, contudo, abordagens pedagógicas que considerem as especificidades cognitivas e linguísticas envolvidas no processo de produção textual (Skliar, 1997; Quadros; Karnopp, 2004).

A inserção dos estudantes surdos na cultura acadêmica implica, portanto, não apenas o domínio de estruturas linguísticas, mas também a apropriação de práticas discursivas próprias do meio científico, como a argumentação, a organização textual e o uso de gêneros acadêmicos específicos. Tal processo está intrinsecamente relacionado ao conceito de letramento acadêmico, entendido como prática social que envolve a participação em comunidades discursivas e a internalização de normas e valores que regem a produção do conhecimento (Street, 1994; Lea; Street, 1998). No caso dos surdos, esse processo é atravessado por desigualdades históricas de acesso à educação de qualidade, o que repercute diretamente na sua capacidade de produzir e compreender textos acadêmicos (Ribeiro, 2016).

Diversos estudos têm apontado que a trajetória escolar de estudantes surdos, marcada por práticas educacionais centradas na oralidade e na exclusão da língua de sinais, contribui para lacunas significativas no desenvolvimento da leitura e da escrita em português. Essas lacunas tornam-se mais evidentes no ensino superior, onde se exige um alto nível de proficiência em gêneros acadêmicos, como artigos científicos, resumos, resenhas e projetos de pesquisa. Nesse contexto, a escrita acadêmica não se configura apenas como uma habilidade técnica, mas como um dispositivo de poder que regula a inclusão e a exclusão no espaço universitário (Fiad, 2015).

A produção científica de estudantes surdos, por sua vez, revela tensões entre diferentes regimes linguísticos e epistemológicos. De um lado, há a exigência institucional de produção em língua portuguesa, segundo

normas rígidas de padronização; de outro, há a experiência subjetiva e cognitiva dos surdos, que frequentemente constroem seus pensamentos e conhecimentos por meio da Libras, uma língua de modalidade visual-espacial. Essa dissociação entre língua de pensamento e língua de produção escrita pode gerar dificuldades na organização textual, na coerência discursiva e na expressão de ideias complexas (Bezerra, 2022).

Além disso, a produção científica desses estudantes é frequentemente mediada por processos de tradução e interpretação, seja por meio de intérpretes de Libras, seja por serviços de assessoria textual. Embora tais mediações sejam fundamentais para garantir o acesso à linguagem acadêmica, elas também levantam questões sobre autoria, autonomia e legitimidade da produção científica dos surdos. Nesse sentido, a presença de profissionais bilíngues qualificados e a institucionalização de serviços de apoio linguístico são elementos essenciais para a construção de um ambiente acadêmico inclusivo (Stumpf; Quadros, 2024).

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de repensar os próprios conceitos de produção científica e escrita acadêmica, ampliando-os para incluir outras formas de expressão do conhecimento, como produções em vídeo em Libras. Essa perspectiva desafia a centralidade do texto escrito e propõe uma abordagem multimodal da produção científica, mais alinhada às características linguísticas e culturais da comunidade surda. A adoção de avaliações e produções acadêmicas em Libras, por exemplo, tem sido apontada como estratégia promissora para promover a equidade no ensino superior (Gianotto; Pedroza, 2025).

No entanto, a efetivação dessas mudanças depende de transformações estruturais nas instituições de ensino superior, incluindo a formação docente, a elaboração de políticas linguísticas institucionais e o investimento em recursos de acessibilidade. A ausência de tais condições contribui para a manutenção de práticas excludentes, que dificultam a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos. Nesse sentido, a inclusão não pode ser entendida apenas como acesso, mas como participação plena e reconhecimento das diferenças linguísticas e culturais (Mantoan, 2003).

Ademais, a relação entre orientador e orientando no contexto da produção científica assume contornos específicos quando envolve estudantes surdos. A orientação acadêmica, enquanto processo de mediação do conhecimento, exige sensibilidade linguística, abertura ao diálogo intercultural e disposição para adaptar práticas tradicionais de

ensino e pesquisa. A ausência dessas competências pode comprometer o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e reforçar desigualdades já existentes (Minayo, 2019).

Por fim, é necessário reconhecer que a produção científica de estudantes surdos não se limita à superação de barreiras linguísticas, mas representa também uma forma de resistência e afirmação identitária. Ao produzir conhecimento a partir de suas experiências e perspectivas, esses sujeitos contribuem para a diversificação do campo científico e para a construção de epistemologias mais inclusivas. Nesse sentido, a valorização da produção acadêmica de surdos deve ser compreendida como parte de um projeto mais amplo de democratização do conhecimento e de transformação das práticas educacionais.

Assim, a análise da produção científica e da escrita acadêmica de estudantes surdos revela a complexidade de um processo que envolve dimensões linguísticas, pedagógicas, culturais e políticas, exigindo abordagens interdisciplinares e comprometidas com a inclusão. A superação dos desafios identificados passa, necessariamente, pelo reconhecimento da Libras como língua de produção do conhecimento, pela valorização da diversidade linguística e pela construção de práticas acadêmicas que promovam a equidade e a justiça social no ensino superior.

2 Produção científica, letramento acadêmico e estudantes surdos

A produção científica no contexto do ensino superior constitui-se como uma prática social complexa, que envolve não apenas o domínio de conteúdos específicos de uma área do conhecimento, mas, sobretudo, a apropriação de modos de dizer, argumentar e escrever próprios da cultura acadêmica. Nesse sentido, o letramento acadêmico assume papel central na formação universitária, sendo compreendido como um conjunto de práticas discursivas que possibilitam a inserção dos sujeitos em comunidades científicas. No caso dos estudantes surdos, tal processo apresenta especificidades que demandam uma abordagem teórico-metodológica sensível às questões linguísticas e culturais que atravessam sua formação.

A noção de letramento acadêmico, conforme defendida por autores como Street (1994) e Lea e Street (1998), ultrapassa a ideia de habilidade técnica de leitura e escrita, sendo concebida como prática social situada.

Ao considerar essa perspectiva, torna-se evidente que estudantes surdos não enfrentam apenas dificuldades linguísticas, mas também barreiras relacionadas à participação em práticas discursivas historicamente estruturadas para sujeitos ouvintes. Nesse contexto, a escrita acadêmica passa a ser compreendida como espaço de disputa simbólica, no qual diferentes formas de linguagem e produção de conhecimento são legitimadas ou marginalizadas.

A condição bilíngue dos estudantes surdos constitui elemento fundamental para a compreensão de sua inserção na produção científica. A Libras, enquanto língua de modalidade visual-espacial, estrutura o pensamento e a organização cognitiva desses sujeitos, ao passo que o português escrito, geralmente adquirido como segunda língua, configura-se como meio de expressão acadêmica. Tal relação implica em desafios específicos, como apontam Dias e Barbosa (2020, p. 3), ao destacarem que:

Algumas especificidades da escrita do português como segunda língua (PL2) por alunos surdos evidenciam dificuldades na organização textual e no uso de elementos léxico-gramaticais, sobretudo quando não há um ensino sistemático que considere essas particularidades.

Essa realidade evidencia que a produção científica de estudantes surdos não pode ser analisada sob os mesmos parâmetros aplicados a estudantes ouvintes, sendo necessário considerar o processo de interlíngua, no qual elementos da língua de sinais e do português se articulam na construção textual. Tal fenômeno reforça a necessidade de metodologias específicas para o ensino do português como segunda língua, especialmente no contexto acadêmico.

Ao discutir o letramento acadêmico de estudantes surdos, Ribeiro (2016) destaca que a escrita científica deve ser compreendida como um processo que envolve múltiplas dimensões, incluindo aspectos linguísticos, discursivos e sociais. Nesse sentido, a autora argumenta, de forma indireta, que a inserção desses sujeitos na universidade exige a criação de programas específicos que contemplem o ensino do português voltado para fins acadêmicos, considerando sua condição de usuários de uma segunda língua.

Além disso, a produção científica de estudantes surdos está diretamente relacionada às condições de escolarização anteriores ao ensino superior. Estudos indicam que muitos desses estudantes chegam à universidade com lacunas significativas no desenvolvimento da leitura

e da escrita, resultado de práticas educacionais que não priorizaram a educação bilíngue. Oliveira (2021), ao analisar o processo de letramento de alunos surdos, aponta que essas dificuldades estão associadas à ausência de estratégias pedagógicas adequadas e ao ensino deficitário da língua portuguesa ao longo da educação básica.

Essa problemática também é evidenciada por Delanhese (2022), ao afirmar que a escrita acadêmica constitui uma das principais barreiras para a formação universitária de estudantes surdos, especialmente no que se refere à compreensão e produção de gêneros científicos. Segundo a autora:

Uma das principais barreiras para a formação acadêmica dos surdos tem sido a compreensão e a produção escrita de alguns gêneros presentes nesse nível de ensino, como o resumo técnico-científico.

A partir dessa constatação, torna-se evidente que o letramento acadêmico deve ser trabalhado de forma sistemática e contínua, considerando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos e promovendo práticas pedagógicas inclusivas.

Outro aspecto relevante diz respeito à mediação linguística na produção científica. A presença de tradutores e intérpretes de Libras, bem como de serviços de assessoria textual, desempenha papel fundamental na inserção dos estudantes surdos na comunidade acadêmica. Stumpf e Quadros (2024) destacam que a institucionalização desses serviços contribui para garantir o acesso aos direitos linguísticos e para fortalecer a participação dos surdos na produção técnico-científica.

Nesse sentido, a produção científica de estudantes surdos não deve ser compreendida como um processo individual, mas como uma prática mediada, que envolve a interação com diferentes atores e recursos linguísticos. Essa perspectiva dialoga com o conceito de mediação sociocultural proposto por Vygotsky (2010, apud Pires, 2014), segundo o qual o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social e do uso de instrumentos simbólicos, como a linguagem.

A partir dessa abordagem, é possível compreender que a escrita acadêmica de estudantes surdos não se limita à transposição de ideias para o papel, mas envolve processos complexos de tradução interlinguística e construção de sentido. Bezerra (2022) evidencia que muitos estudantes surdos utilizam estratégias como a produção de vídeos em Libras para organizar suas ideias antes de convertê-las para o português escrito, o que demonstra a importância de reconhecer a língua de sinais como parte integrante do processo de produção científica.

A análise das práticas de letramento acadêmico também pode ser articulada às dimensões apresentadas na Figura 1, que evidencia a orientação acadêmica como um processo multifacetado, envolvendo dimensões linguística, pedagógica, relacional, institucional e cultural. No que se refere à dimensão linguística, destaca-se o uso da Libras e do português escrito como elementos centrais na produção acadêmica. Já a dimensão pedagógica aponta para a necessidade de adaptação de metodologias e materiais, enquanto a dimensão cultural enfatiza a valorização da identidade surda.

Figura 1 – Dimensões da orientação acadêmica com estudantes surdos



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Nesse contexto, a Figura 2 complementa a análise ao evidenciar os principais desafios enfrentados na orientação acadêmica de estudantes surdos, como as barreiras linguísticas, a predominância do português escrito, a ausência de formação docente em Libras e as práticas pedagógicas

pouco inclusivas. Tais elementos reforçam a necessidade de repensar o letramento acadêmico a partir de uma perspectiva inclusiva e bilíngue.

Figura 2 - Desafios na orientação acadêmica com estudantes surdos



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A produção científica na área da surdez também tem se expandido ao longo dos anos, evidenciando o interesse crescente por essa temática. Azevedo, Giroto e Santana (2015) apontam, de forma indireta, que há uma tendência de crescimento das pesquisas relacionadas à surdez, com destaque para temas como letramento e bilinguismo, o que demonstra a relevância dessas discussões no campo educacional.

Entretanto, apesar desse avanço, ainda há lacunas significativas na produção científica que abordem especificamente o letramento acadêmico de estudantes surdos, especialmente no que se refere à sua participação ativa na produção do conhecimento. Tal cenário evidencia a necessidade

de ampliar as pesquisas nessa área, considerando as múltiplas dimensões que envolvem a escrita acadêmica.

Por fim, é importante destacar que a produção científica de estudantes surdos deve ser compreendida como um processo de construção identitária, no qual esses sujeitos afirmam sua presença e sua voz no espaço acadêmico. Ao produzir conhecimento, os estudantes surdos não apenas se inserem na comunidade científica, mas também contribuem para a transformação das práticas acadêmicas, tornando-as mais inclusivas e plurais.

Dessa forma, o letramento acadêmico de estudantes surdos deve ser pensado como um processo dinâmico, que envolve a articulação entre diferentes línguas, culturas e práticas discursivas, exigindo abordagens pedagógicas inovadoras e comprometidas com a inclusão.

3 Desafios da orientação acadêmica e da escrita científica de estudantes surdos

A orientação acadêmica e a escrita científica constituem dimensões centrais na formação de pesquisadores no ensino superior, configurando-se como práticas complexas que envolvem processos de mediação, construção de conhecimento e inserção em comunidades discursivas específicas. No caso dos estudantes surdos, tais práticas são atravessadas por desafios linguísticos, pedagógicos, institucionais e culturais, que impactam diretamente sua trajetória acadêmica e sua participação na produção científica.

A orientação acadêmica, entendida como um processo de interação entre orientador e orientando, não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve uma relação dialógica, mediada por práticas discursivas e pelo compartilhamento de experiências. Minayo (2019, p. 1) destaca que a orientação é “inter-relação entre uma pessoa mais experiente academicamente [...] e um estudante que dá início ou continuidade à carreira de pesquisador”. No entanto, quando essa relação envolve estudantes surdos, torna-se imprescindível considerar as especificidades linguísticas desses sujeitos, especialmente no que se refere ao uso da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua.

Nesse contexto, a dimensão linguística emerge como um dos principais desafios da orientação acadêmica. A predominância do português escrito como língua de produção científica coloca os estudantes surdos

em uma posição de desvantagem, uma vez que essa língua não constitui sua forma primária de organização do pensamento. Conforme apontam Gianotto e Pedroza (2025), de forma indireta, a exigência do domínio do português escrito dificulta o acesso e a permanência de estudantes surdos no ensino superior, evidenciando a necessidade de reconhecer a Libras como língua legítima de produção do conhecimento.

Essa problemática pode ser melhor compreendida à luz das discussões sobre interlíngua, que indicam que a produção escrita de estudantes surdos apresenta traços de interferência entre a Libras e o português. Gonçalves (2019), ao analisar a escrita de alunos surdos, argumenta que esses sujeitos se encontram em um processo contínuo de construção linguística, no qual elementos de sua primeira língua influenciam a produção em segunda língua, o que demanda abordagens pedagógicas específicas.

Além das questões linguísticas, a orientação acadêmica de estudantes surdos enfrenta desafios relacionados à formação docente. Muitos professores não possuem preparo adequado para atuar em contextos bilíngues, o que compromete a qualidade da mediação pedagógica. Essa lacuna formativa resulta, frequentemente, na adoção de práticas pouco inclusivas, que desconsideram as necessidades específicas dos estudantes surdos. Nesse sentido, Oliveira (2021) aponta, de forma indireta, que a ausência de formação em Libras e de estratégias pedagógicas adequadas dificulta o processo de ensino e aprendizagem no ensino superior.

Outro aspecto relevante diz respeito à mediação realizada por tradutores e intérpretes de Libras. Embora esses profissionais desempenhem papel fundamental na comunicação entre orientador e orientando, sua atuação nem sempre é suficiente para garantir a plena participação dos estudantes surdos no processo de orientação. Bezerra (2022) evidencia que, em muitos casos, os estudantes precisam recorrer a serviços externos de tradução e revisão textual, o que revela fragilidades institucionais no suporte oferecido a esse público.

A complexidade desses desafios pode ser visualizada na Figura 3, que sintetiza as dimensões da orientação acadêmica com estudantes surdos, evidenciando a necessidade de articulação entre aspectos linguísticos, pedagógicos, relacionais, institucionais e culturais. Essa perspectiva reforça a ideia de que a orientação acadêmica não deve ser compreendida de forma fragmentada, mas como um processo integrado, que exige sensibilidade às múltiplas dimensões que compõem a experiência acadêmica dos estudantes surdos.

Figura 3 – Dimensões da orientação acadêmica com estudantes surdos



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

No que se refere à escrita científica, os desafios são igualmente significativos. A produção de textos acadêmicos exige domínio de gêneros específicos, como artigos, dissertações e teses, além de habilidades de argumentação, coesão e coerência textual. Para os estudantes surdos, essas exigências são agravadas pela necessidade de transpor ideias construídas em Libras para o português escrito, o que implica em processos complexos de tradução interlinguística.

Nesse sentido, Delanhese (2022, p. 9) afirma que:

Uma das principais barreiras para a formação acadêmica dos surdos tem sido a compreensão e a produção escrita de alguns gêneros presentes nesse nível de ensino, como o resumo técnico-científico, que envolve a inserção do graduando em uma comunidade escolar caracterizada por especificidades de leitura e escrita.

A partir dessa perspectiva, torna-se evidente que a escrita acadêmica não pode ser tratada apenas como uma habilidade individual, mas como

prática social que exige suporte institucional e pedagógico. A ausência desse suporte contribui para a exclusão acadêmica dos estudantes surdos, limitando sua participação na produção científica.

A relevância da assessoria textual nesse processo é destacada por Stumpf e Quadros (2024), que defendem a institucionalização de serviços de apoio linguístico como forma de garantir os direitos dos pesquisadores surdos. As autoras argumentam, por meio de citação:

Compreende-se que o planejamento de uma política linguística que garanta esse serviço institucionalizado contribua para um reposicionamento estratégico do papel do pesquisador surdo nas produções técnico-científicas nos vários campos de ação que compõem a produção no Ensino Superior.

Essa afirmação evidencia que a inclusão de estudantes surdos na produção científica não se limita à adaptação de recursos, mas implica na transformação das estruturas institucionais e das práticas acadêmicas.

No campo teórico, essas discussões dialogam com a perspectiva sociocultural de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da mediação social e do uso de instrumentos culturais. Conforme Vygotsky (2010, apud Pires, 2014), a linguagem desempenha papel fundamental na construção do conhecimento, sendo mediadora das funções psicológicas superiores. Essa abordagem permite compreender que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos na escrita acadêmica não são apenas individuais, mas resultam de condições sociais e educacionais que limitam seu acesso às práticas de letramento acadêmico.

Ademais, a produção científica na área da surdez tem evidenciado a necessidade de ampliar as pesquisas que abordem o letramento acadêmico desses sujeitos. Azevedo, Giroto e Santana (2015), de forma indireta, apontam que, embora haja crescimento na produção científica sobre surdez, ainda há lacunas no que se refere à compreensão dos processos de apropriação da linguagem escrita por estudantes surdos.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar as práticas de orientação acadêmica e de escrita científica, adotando abordagens que valorizem a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos. Isso implica na promoção de ambientes acadêmicos bilíngues, na formação docente continuada e na implementação de políticas institucionais que garantam acessibilidade e equidade.

Portanto, os desafios da orientação acadêmica e da escrita científica de estudantes surdos evidenciam a necessidade de uma transformação paradigmática no ensino superior, que reconheça a Libras como língua

de produção do conhecimento e promova práticas inclusivas capazes de garantir a participação plena desses sujeitos na comunidade científica.

4 Considerações finais

A análise dos desafios relacionados à orientação acadêmica e à escrita científica de estudantes surdos evidencia que a inclusão no ensino superior não se esgota no acesso às instituições, mas demanda condições efetivas de permanência, participação e produção de conhecimento. Nesse sentido, a escrita acadêmica configura-se como um dos principais elementos de tensionamento, uma vez que está ancorada em práticas discursivas que privilegiam o domínio do português escrito, língua que, para a maioria dos surdos, é adquirida como segunda língua.

Observa-se que as dificuldades enfrentadas por esses estudantes não podem ser atribuídas exclusivamente a limitações individuais, mas devem ser compreendidas como resultado de processos históricos e educacionais marcados pela exclusão linguística e pela ausência de práticas pedagógicas bilíngues. A trajetória escolar de muitos estudantes surdos, caracterizada por lacunas no desenvolvimento do letramento, repercute diretamente na sua inserção no universo acadêmico, especialmente no que se refere à produção de textos científicos e à compreensão de gêneros acadêmicos.

Além disso, a orientação acadêmica, enquanto espaço privilegiado de mediação do conhecimento, revela-se como um campo que ainda carece de adaptações e de formação específica por parte dos docentes. A ausência de preparo para lidar com a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos compromete a qualidade da interação orientador-orientando, dificultando o desenvolvimento de competências necessárias à produção científica. Nesse contexto, torna-se fundamental reconhecer que a orientação não é um processo neutro, mas uma prática que deve ser ressignificada à luz dos princípios da educação inclusiva.

Outro aspecto relevante diz respeito à centralidade da Libras no processo de construção do conhecimento por parte dos estudantes surdos. A não valorização dessa língua como instrumento legítimo de produção científica contribui para a manutenção de desigualdades acadêmicas, uma vez que desconsidera a forma como esses sujeitos organizam seu pensamento e expressam suas ideias. Nesse sentido, a incorporação de práticas bilíngues, bem como o reconhecimento de produções acadêmicas

em Libras, constitui um avanço necessário para a democratização do conhecimento.

Ademais, a presença de tradutores e intérpretes de Libras, embora essencial, não é suficiente para garantir a inclusão plena, sendo necessária a implementação de políticas institucionais mais amplas, que contemplem serviços de assessoria textual, formação continuada de professores e desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis. Tais medidas devem ser articuladas a uma política linguística institucional que reconheça e valorize a diversidade presente no ambiente acadêmico.

A análise das Figuras 3 e 4 reforça que a orientação acadêmica de estudantes surdos deve ser compreendida de forma multidimensional, considerando não apenas os aspectos linguísticos, mas também as dimensões pedagógicas, relacionais, institucionais e culturais. Da mesma forma, evidencia que os desafios enfrentados são complexos e interdependentes, exigindo ações integradas para sua superação.

Por fim, destaca-se que a produção científica de estudantes surdos representa não apenas um desafio, mas também uma oportunidade de transformação das práticas acadêmicas. Ao reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural desses sujeitos, o ensino superior pode avançar na construção de uma ciência mais inclusiva, plural e socialmente comprometida. Nesse sentido, a superação das barreiras identificadas passa pela adoção de uma perspectiva crítica e reflexiva, que compreenda a inclusão como um processo contínuo de transformação institucional e pedagógica.

Referências

AZEVEDO, Claudinéia Barboza de; GIROTO, Claudia Regina Mosca e SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Produção científica na área da surdez: análise dos artigos publicados na revista brasileira de educação especial no período de 1992 a 2013. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2015, vol.21, n.4, pp.459-476. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000400010>.

BEZERRA, Giovana Cristina de Campos. **Estratégias de produção da escrita acadêmica de mestrandos e doutorandos surdos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2022.

DELANHESE, Bruna Gomes. **Resumo e escrita acadêmica de estudan-**

tes surdos no ensino superior. 2022. 148 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, Cornélio Procópio, 2022.

DIAS, Reinildes; BARBOSA, Eva dos Reis Araújo. Produção textual e surdez: a escrita de alunos surdos sob uma perspectiva cíclica e colaborativa. **The ESPECIALIST**, [S. l.], v. 41, n. 1, 2020. DOI: 10.23925/2318-7115.2020v41i1a7. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/esp/article/view/42936>. Acesso em: 2 mai. 2026.

FIAD, Raquel Salek. **Escrita na universidade: letramento acadêmico e produção de conhecimento.** Campinas: Mercado de Letras, 2015.

GIANOTTO, Adriano de Oliveira; PEDROZA, Clara Ramos. AS UNIVERSIDADES DE ENSINO SUPERIOR E O ACESSO AO MESTRADO E DOUTORADO: A PROMOÇÃO ADEQUADA DE VÍDEOS, DA LÍNGUA DE SINAIS E DA PRIMEIRA LÍNGUA ESCRITA PARA PESSOAS SURDAS. **Aurum Revista Multidisciplinar**, [S. l.], v. 1, n. 7, p. 167–178, 2025. DOI: 10.63330/armv1n7-015. Disponível em: <https://aurumpublicacoes.com/index.php/MA/article/view/484>. Acesso em: 2 maio. 2026.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Orientação de mestrandos e doutorandos como atividade profissional. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 35, n. 10, e00135719, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00135719>.

OLIVEIRA, Erivaneide Araújo de. **Escrita acadêmica e o processo de letramento de alunos surdos de uma instituição de ensino superior no município de Caraúbas-RN.** 2021. 81 f. Monografia (Graduação) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Caraúbas, 2021.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. **O processo de construção do letramento acadêmico em língua portuguesa por surdos universitários.** 2014. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação, São Leopoldo, 2014.

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

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araujo. LETRAMENTO ACADÊMICO PARA SURDOS: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 269–286, 2016. DOI: 10.34024/olhares.2016.v4.441. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/441>. Acesso em: 2 maio. 2026.

ROCHA, Luiz Renato Martins da. A permanência de estudantes surdos e com deficiência auditiva em cursos de graduação e pós-graduação: disputas e lutas em torno das singularidades. **Rev. Bras. Educ. [online]. 2025, vol.30, e300079. Epub 08-Set-2025. ISSN 1809-449X.** <https://doi.org/10.1590/s1413-24782025300079>.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: **Cambridge University Press**, 1994.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice de Müller. Comunidade surda acadêmica: produção escrita por surdos com assessoria textual do tradutor de Libras e Língua Portuguesa. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 21, n. especial, p. 10425-10435, ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e94591>.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

AVALIAÇÃO, BANCA ACADÊMICA E DEFESA DE TRABALHOS POR ESTUDANTES SURDOS

Adriano de Oliveira Gianotto¹

Gustavo Marques Brandão²

Ríquel Brum de Paula³

Amarildo João Espindola⁴

Cintia Caldeira da Silva⁵

1 Introdução

A avaliação da aprendizagem no ensino superior, especialmente no que se refere aos estudantes surdos, configura-se como um campo complexo que exige a articulação entre pressupostos pedagógicos, linguísticos e inclusivos. Nesse cenário, a compreensão da avaliação ultrapassa a função meramente classificatória, assumindo um papel formativo e mediador do processo educativo. Tal perspectiva torna-se ainda mais relevante quando se considera que os estudantes surdos possuem especificidades linguísticas, sendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) sua primeira língua e a língua portuguesa, predominantemente em sua modalidade escrita, uma segunda língua, o que implica desafios adicionais no acesso, produção e avaliação do conhecimento acadêmico.

Nesse contexto, a avaliação precisa ser concebida a partir de uma lógica inclusiva que considere as particularidades desses sujeitos, evitando práticas que reforcem desigualdades. Como apontam estudos na área, as práticas avaliativas tradicionais, centradas na oralidade e na escrita formal em língua portuguesa, tendem a desconsiderar as especificidades dos estudantes surdos, comprometendo sua real participação e desempenho acadêmico (Talmag, 2018). Assim, a avaliação deve ser compreendida

1 Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco.

2 Mestrando em Letras, Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre.

3 Graduado em Letras, Habilitação Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Federal de Santa Catarina.

4 Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília.

5 Doutoranda em Linguística pela Universidade Brasília.

como um processo que envolve não apenas a verificação do conhecimento, mas também a garantia de condições equitativas para sua expressão.

A complexidade desse processo se intensifica quando se analisa o papel das relações didáticas no contexto da educação de surdos. De acordo com a perspectiva da Didática da Matemática, as relações estabelecidas entre professor, estudante e saber são fundamentais para a construção do conhecimento. No caso de estudantes surdos, essas relações se ampliam, incorporando a presença do intérprete de Libras como um mediador essencial no processo educativo. Essa configuração altera significativamente o sistema didático, criando dinâmicas de interação e influenciando diretamente os processos de ensino e avaliação (Souza, 2023).

Nessa perspectiva, a avaliação não ocorre de forma neutra, mas está imersa em um conjunto de relações que envolvem expectativas, responsabilidades e negociações entre os sujeitos envolvidos. O chamado “contrato didático” assume características específicas nesse contexto, uma vez que a mediação linguística pode interferir tanto na compreensão quanto na produção das respostas avaliativas. Dessa forma, torna-se imprescindível que os instrumentos e critérios de avaliação sejam repensados, de modo a garantir que o estudante surdo possa demonstrar seu conhecimento de maneira efetiva e justa.

Ao se avançar para o campo das bancas acadêmicas e dos processos de defesa de trabalhos, como monografias, dissertações e teses, a problemática se torna ainda mais evidente. A defesa acadêmica representa um momento de síntese do percurso formativo do estudante, no qual são avaliadas não apenas suas competências cognitivas, mas também sua capacidade de argumentação, domínio teórico e comunicação científica. Para estudantes surdos, esse processo envolve desafios adicionais relacionados à mediação linguística, à estrutura da apresentação e à interação com a banca avaliadora.

A atuação da banca acadêmica, nesse contexto, deve ser orientada por princípios inclusivos que considerem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. No entanto, observa-se que muitos avaliadores ainda não possuem formação adequada para lidar com essas demandas, o que pode resultar em avaliações que não contemplam plenamente as condições de equidade necessárias. A literatura aponta que a inclusão no ensino superior ainda enfrenta desafios significativos no que se refere à acessibilidade comunicacional, especialmente em situações formais e avaliativas (Silva; Galizia, 2025).

Além disso, a estrutura tradicional das defesas acadêmicas, baseada na oralidade e na argumentação em língua portuguesa, pode constituir uma barreira para os estudantes surdos. Nesse sentido, é fundamental que sejam adotadas estratégias que possibilitem a participação plena desses estudantes, como o uso da Libras durante a apresentação, a presença de intérpretes qualificados e a flexibilização dos formatos de avaliação. Tais medidas não devem ser compreendidas como concessões, mas como condições necessárias para a efetivação do direito à educação em igualdade de condições.

Outro aspecto relevante refere-se à concepção de linguagem presente nos processos avaliativos. Estudos indicam que o ensino e a avaliação da língua portuguesa para estudantes surdos devem considerar sua condição de segunda língua, o que implica a adoção de metodologias específicas e a valorização de práticas bilíngues (Cruz, 2018). Dessa forma, a avaliação da produção escrita não pode se limitar à correção gramatical, devendo considerar o conteúdo, a coerência e a capacidade argumentativa do estudante.

A discussão sobre avaliação e defesa acadêmica de estudantes surdos também está diretamente relacionada às concepções de educação que orientam as práticas pedagógicas. A literatura evidencia que a educação de surdos tem sido historicamente marcada por diferentes abordagens, como o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, sendo esta última a mais reconhecida na atualidade por valorizar a língua de sinais e a identidade cultural dos surdos (Cavalcante, 2017). Nesse sentido, a adoção de uma perspectiva bilíngue é fundamental para a construção de práticas avaliativas mais inclusivas e eficazes.

Ademais, é importante destacar que a avaliação da aprendizagem no ensino superior deve estar articulada às políticas públicas de inclusão e acessibilidade. A legislação brasileira garante o direito das pessoas com deficiência à educação em todos os níveis, incluindo o ensino superior, o que implica a responsabilidade das instituições em promover condições adequadas de acesso, permanência e conclusão dos cursos. No entanto, a efetivação desses direitos ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação docente e à implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse contexto, a avaliação, a atuação das bancas acadêmicas e os processos de defesa de trabalhos devem ser compreendidos como elementos centrais na construção de uma educação superior inclusiva. A superação

das barreiras existentes exige não apenas mudanças nos instrumentos e procedimentos avaliativos, mas também uma transformação nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, de modo a reconhecer e valorizar a diversidade presente no ambiente acadêmico.

Assim, a reflexão sobre a avaliação e a defesa de trabalhos por estudantes surdos revela a necessidade de uma abordagem crítica e comprometida com a inclusão, que considere as especificidades desses sujeitos e promova práticas pedagógicas mais equitativas. Trata-se de um desafio que envolve não apenas professores e estudantes, mas toda a comunidade acadêmica, exigindo um esforço coletivo para a construção de um ensino superior verdadeiramente inclusivo e democrático.

2 Avaliação da aprendizagem de estudantes surdos no ensino superior

A avaliação da aprendizagem de estudantes surdos no ensino superior deve ser compreendida como um processo complexo, que envolve dimensões pedagógicas, linguísticas e socioculturais, exigindo uma abordagem diferenciada e inclusiva. Nesse sentido, não se trata apenas de adaptar instrumentos avaliativos, mas de repensar concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, de modo a garantir equidade e acessibilidade no processo formativo.

A literatura especializada aponta que a avaliação da aprendizagem, em contextos inclusivos, deve considerar as especificidades dos sujeitos, especialmente no caso dos estudantes surdos, cuja constituição linguística se dá prioritariamente por meio da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Tal condição implica reconhecer que a língua portuguesa, utilizada predominantemente no ensino superior, configura-se como segunda língua, o que pode impactar diretamente a compreensão e a expressão do conhecimento (Talmag, 2018).

Nesse contexto, observa-se que as práticas avaliativas tradicionais tendem a privilegiar a linguagem escrita e oral em português, o que pode gerar distorções na aferição do desempenho acadêmico dos estudantes surdos. Conforme destaca Souza (2023, p. 10), ao analisar práticas avaliativas no contexto educacional inclusivo:

As avaliações são utilizadas como instrumentos de reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula e transmitido oralmente pela Professora, limitando o papel da Intérprete de Libras a transmitir as

respostas prontas, de acordo com as expectativas dos Estudantes Surdos e da própria Professora (Souza, 2023, p. 10).

Tal constatação evidencia que a avaliação, quando não adaptada às especificidades linguísticas dos estudantes surdos, pode se tornar um mecanismo de exclusão, reforçando desigualdades no processo educativo. Além disso, a mediação realizada pelo intérprete de Libras, embora fundamental, não garante, por si só, a efetiva compreensão dos conteúdos, uma vez que a tradução não substitui práticas pedagógicas adequadas.

A complexidade do processo avaliativo também pode ser compreendida à luz da Teoria das Situações Didáticas, proposta por Brousseau (1986 apud Souza, 2023), segundo a qual o ensino envolve relações dinâmicas entre professor, aluno e saber. No caso dos estudantes surdos, essas relações se ampliam, incorporando novos elementos, como o intérprete de Libras, configurando um sistema didático mais complexo.

Figura 1 – Sistema Didático com presença do intérprete de Libras



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Essa ampliação do sistema didático implica a necessidade de reorganização das práticas avaliativas, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem passa a envolver múltiplas mediações. Nesse sentido, Souza (2023) identifica a existência de um “sistema didático piramidal”, no qual diferentes sujeitos assumem responsabilidades distintas no processo educativo.

Figura 2 – Sistema Didático Piramidal



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Essa organização evidencia que a avaliação da aprendizagem não pode ser compreendida de forma isolada, mas deve considerar as interações estabelecidas entre os diferentes sujeitos envolvidos. Assim, a avaliação precisa ser concebida como um processo coletivo, que envolve negociação de significados e construção compartilhada do conhecimento.

Além disso, é importante destacar que a avaliação da aprendizagem no ensino superior deve assumir caráter formativo, possibilitando o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dos estudantes. No entanto, no caso dos estudantes surdos, essa perspectiva ainda encontra

limitações, especialmente devido à ausência de formação adequada dos docentes para atuar em contextos inclusivos.

De acordo com Talmag (2018), as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos no ensino superior estão diretamente relacionadas à falta de preparo dos professores e à ausência de recursos pedagógicos adequados. Nesse sentido, a autora destaca que a avaliação deve ser repensada a partir de uma perspectiva inclusiva, que considere as necessidades específicas desses estudantes.

A esse respeito, é pertinente apresentar uma citação direta longa que evidencia tais desafios:

A universidade deve oferecer condições para a permanência desses estudantes, com o planejamento de recursos, serviços, ensino e avaliação voltados às suas especificidades, bem como uma formação docente para o atendimento pedagógico à pessoa com deficiência (Talmag, 2018, p. 7).

Tal perspectiva reforça a necessidade de articulação entre políticas institucionais e práticas pedagógicas, de modo a garantir a efetividade da inclusão no ensino superior. Nesse sentido, a avaliação deve ser compreendida como parte integrante desse processo, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais equitativo.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão linguística da avaliação. Estudos na área de linguística aplicada indicam que o ensino e a avaliação da língua portuguesa para estudantes surdos devem considerar sua condição de segunda língua, o que implica a adoção de metodologias específicas e o uso de estratégias visuais e bilíngues (Cruz, 2018). Assim, a avaliação da produção escrita deve ser realizada de forma diferenciada, considerando não apenas aspectos gramaticais, mas também a capacidade de organização do pensamento e a construção de sentido.

Além disso, é importante considerar que a avaliação da aprendizagem de estudantes surdos está inserida em um contexto mais amplo de debates sobre inclusão e diversidade. A literatura aponta que a educação de surdos tem sido historicamente marcada por diferentes concepções, sendo o bilinguismo a abordagem mais adequada na atualidade, por valorizar a língua de sinais e a identidade cultural dos surdos (Cavalcante, 2017).

Nesse sentido, a avaliação deve estar alinhada a essa perspectiva, reconhecendo a Libras como língua de instrução e expressão do conhecimento. Isso implica a necessidade de diversificação dos instrumentos avaliativos, incluindo avaliações em Libras, uso de recursos visuais e

atividades práticas que possibilitem ao estudante surdo demonstrar seu conhecimento de forma mais adequada.

Ademais, a avaliação deve ser compreendida como um processo dialógico, que envolve a participação ativa dos estudantes. No caso dos estudantes surdos, isso implica garantir condições de comunicação acessível, permitindo que possam expressar suas ideias, dúvidas e reflexões de forma plena.

A esse respeito, Silva e Galizia (2025) destacam que a inclusão no ensino superior ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à acessibilidade comunicacional. Segundo os autores, é necessário promover mudanças estruturais nas instituições de ensino, de modo a garantir a efetiva participação dos estudantes surdos no processo educativo.

Por fim, é importante ressaltar que a avaliação da aprendizagem de estudantes surdos no ensino superior não deve ser compreendida apenas como uma questão técnica, mas como uma questão ética e política. Trata-se de garantir o direito à educação em condições de igualdade, reconhecendo e valorizando a diversidade presente no ambiente acadêmico.

Assim, a construção de práticas avaliativas inclusivas exige não apenas mudanças nos instrumentos e procedimentos, mas também uma transformação nas concepções de ensino e aprendizagem, de modo a promover uma educação superior mais justa, democrática e acessível a todos os estudantes.

3 Banca acadêmica e defesa de trabalhos por estudantes surdos

A banca acadêmica e os processos de defesa de trabalhos por estudantes surdos no ensino superior configuram-se como momentos críticos de avaliação, nos quais se explicitam não apenas competências cognitivas e científicas, mas também tensões relacionadas à linguagem, à acessibilidade e às práticas institucionais. Nesse contexto, a defesa de trabalhos acadêmicos — como monografias, dissertações e teses — assume caráter não apenas avaliativo, mas também político, ao evidenciar as condições reais de inclusão desses estudantes no espaço universitário.

A defesa acadêmica, tradicionalmente estruturada em torno da oralidade e da argumentação em língua portuguesa, apresenta desafios específicos para estudantes surdos, cuja língua primeira é a Libras. Tal

situação exige a mediação linguística por meio de intérpretes, o que altera significativamente a dinâmica comunicacional entre o estudante e a banca avaliadora. Essa mediação, embora fundamental, não elimina as assimetrias existentes no processo avaliativo, uma vez que a tradução implica interpretações e possíveis perdas de sentido.

Nesse sentido, a atuação da banca acadêmica deve ser orientada por princípios inclusivos, considerando as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Entretanto, observa-se que muitos avaliadores não possuem formação adequada para compreender essas especificidades, o que pode comprometer a equidade do processo avaliativo. Conforme apontam estudos sobre inclusão no ensino superior, ainda há lacunas significativas na preparação institucional para atender às demandas da comunidade surda (Silva; Galizia, 2025).

A complexidade da defesa acadêmica pode ser analisada à luz das relações didáticas estabelecidas no processo educativo. De acordo com Brousseau (1986 apud Souza, 2023), o ensino envolve um sistema de interações entre professor, estudante e saber, mediado por regras explícitas e implícitas. No caso das defesas de trabalhos por estudantes surdos, esse sistema se amplia, incorporando a figura do intérprete de Libras, o que resulta em uma reorganização das relações didáticas.

Figura 3 – Configuração da defesa acadêmica com mediação em Libras



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Essa configuração evidencia que a comunicação não ocorre de forma direta entre o estudante e a banca, mas é mediada por um terceiro elemento, o intérprete, o que exige maior atenção por parte dos avaliadores quanto à compreensão das respostas e argumentações apresentadas.

A literatura também destaca que, durante a defesa acadêmica, podem emergir diferentes contratos didáticos, especialmente quando se considera a relação entre o estudante surdo e o intérprete. Nesse sentido, Souza (2023, p. 124) aponta que:

Os acordos, o surgimento de regras explícitas e implícitas, as expectativas, as negociações e a divisão de responsabilidades foram os elementos identificados em diferentes contratos didáticos, evidenciando que a comunicação didática, em contextos com estudantes surdos, não se estabelece de forma linear, mas mediada por múltiplos agentes (Souza, 2023, p. 124).

Tal análise permite compreender que a defesa acadêmica não se limita à exposição do trabalho, mas envolve um conjunto de interações complexas que podem influenciar diretamente a avaliação final.

Além disso, é importante considerar que a linguagem acadêmica, predominantemente escrita e oral em português, pode constituir uma barreira para estudantes surdos. Nesse sentido, a avaliação durante a defesa não pode se restringir à forma linguística, devendo considerar o conteúdo, a coerência e a consistência teórica do trabalho apresentado. Conforme destaca Cruz (2018), a produção textual de estudantes surdos deve ser analisada à luz de sua condição bilíngue, reconhecendo a Libras como língua estruturante do pensamento.

A seguir, apresenta-se uma que reforça a necessidade de adaptação das práticas avaliativas:

A universidade deve oferecer condições para a permanência desses estudantes, com o planejamento de recursos, serviços, ensino e avaliação voltados às suas especificidades, bem como uma formação docente para o atendimento pedagógico à pessoa com deficiência. Isso inclui não apenas o acesso físico, mas também a acessibilidade comunicacional e pedagógica nos processos avaliativos (Talmag, 2018, p. 7).

Essa perspectiva evidencia que a responsabilidade pela inclusão não recai exclusivamente sobre o estudante, mas sobre a instituição e seus agentes, incluindo a banca avaliadora.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de flexibilização dos formatos de defesa. Em alguns casos, é possível a realização de apresentações em Libras, com tradução para o português, ou mesmo a utilização de

recursos visuais que auxiliem na exposição do trabalho. Tais estratégias contribuem para a redução das barreiras comunicacionais e possibilitam uma avaliação mais justa.

Figura 4 – Dinâmica interacional na defesa acadêmica inclusiva



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A figura ilustra a natureza bidirecional da comunicação, evidenciando que tanto a apresentação quanto a arguição passam por processos de mediação, o que requer atenção quanto à fidelidade das interpretações e à clareza das perguntas formuladas pela banca.

Ademais, é importante destacar que a defesa acadêmica também envolve aspectos subjetivos, como ansiedade, exposição pública e pressão avaliativa, que podem ser intensificados no caso de estudantes surdos devido às barreiras comunicacionais. Nesse sentido, a banca deve adotar uma postura ética e sensível, garantindo condições adequadas para a participação do estudante.

A literatura sobre educação de surdos também aponta que a valorização da língua de sinais e da identidade cultural dos surdos é fundamental para a construção de práticas educacionais inclusivas. Segundo Cavalcante (2017), a concepção bilíngue tem se consolidado como a abordagem mais adequada, por reconhecer a Libras como língua legítima e essencial para o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes surdos.

Nesse sentido, a defesa acadêmica deve ser compreendida como um espaço de expressão dessa identidade, no qual o estudante possa utilizar sua língua de forma plena. Isso implica reconhecer que a comunicação em Libras não é uma limitação, mas uma forma legítima de produção e compartilhamento de conhecimento.

Por fim, a análise da banca acadêmica e da defesa de trabalhos por estudantes surdos revela a necessidade de transformação das práticas institucionais, de modo a promover uma educação superior mais inclusiva. Tal transformação envolve não apenas adaptações técnicas, mas também mudanças nas concepções de avaliação, ensino e aprendizagem, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do ambiente acadêmico.

Assim, a construção de uma banca acadêmica inclusiva exige formação continuada dos avaliadores, planejamento institucional e compromisso ético com a equidade, garantindo que os estudantes surdos possam não apenas acessar o ensino superior, mas também concluir sua formação em condições justas e dignas.

4 Considerações finais

A análise da avaliação da aprendizagem, da atuação da banca acadêmica e dos processos de defesa de trabalhos por estudantes surdos no ensino superior evidencia que a inclusão, embora garantida em termos legais, ainda enfrenta desafios significativos no plano prático e pedagógico. Tais desafios estão diretamente relacionados à inadequação de práticas avaliativas tradicionais, à insuficiente formação dos docentes e avaliadores e à limitada compreensão das especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, constatou-se que ainda predominam modelos centrados na linguagem oral e escrita em língua portuguesa, desconsiderando a Libras como língua primeira dos estudantes surdos. Essa realidade compromete a equidade do processo avaliativo, uma vez que não assegura condições adequadas para a expressão do conhecimento. Nesse sentido, torna-se imprescindível a adoção de práticas avaliativas inclusivas, que contemplem estratégias bilíngues, recursos visuais e instrumentos diversificados.

No âmbito das bancas acadêmicas e das defesas de trabalhos, verificou-se que a mediação linguística por meio do intérprete de Libras,

embora essencial, não é suficiente para garantir a plena participação do estudante surdo. A ausência de formação específica dos avaliadores e a manutenção de formatos rígidos de defesa acadêmica podem gerar distorções na avaliação e reforçar barreiras comunicacionais. Assim, faz-se necessária a reconfiguração desses processos, com a incorporação de práticas mais flexíveis e sensíveis às especificidades dos estudantes surdos.

Ademais, a análise evidenciou que a inclusão efetiva no ensino superior demanda não apenas adaptações pontuais, mas uma transformação estrutural nas concepções de ensino, aprendizagem e avaliação. Isso implica reconhecer a diversidade linguística como elemento constitutivo do ambiente acadêmico e promover uma cultura institucional comprometida com a equidade.

Dessa forma, a construção de uma educação superior inclusiva para estudantes surdos requer o engajamento de toda a comunidade acadêmica, incluindo gestores, professores, intérpretes e avaliadores. A formação continuada desses profissionais, aliada à implementação de políticas institucionais eficazes, é fundamental para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes.

Por fim, ressalta-se que a avaliação da aprendizagem e os processos de defesa acadêmica devem ser compreendidos como espaços de reconhecimento da diversidade e de valorização das diferentes formas de produção do conhecimento. Nesse sentido, promover práticas inclusivas não é apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético com a construção de uma educação mais justa, democrática e acessível.

Referências

ARAÚJO TALMAG, Ane Frank. **Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior: estudo de caso em um curso de graduação em Letras Libras**. 2018. 106 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

BROUSSEAU, Guy. Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Grenoble, v. 7, n. 2, p. 33-116, 1986.

CAVALCANTE, Eleny Brandão. Concepção De Educação De Surdos Nas Teses E Dissertações Em Pesquisas Em Educação. **Revista Periferia UERJ**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 154–177, 2017. DOI: 10.12957/perife-

ria.2017.29406. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/29406>. Acesso em: 2 maio. 2026.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. Avaliação e avaliatividade em discursos de alunos surdos à luz da LSF. **D.E.L.T.A.**, v. 34, n. 1, p. 205-234, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445064903986853646>.

RAMOS, Denise Marina, HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. O Lugar da Educação de Surdos nas Dissertações e Teses. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2018, vol.24, n.2, pp.247-260. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200007>.

SILVA, Maria Arlete Rodrigues da. **Ensino de língua inglesa para alunos surdos: uma revisão sistemática**. 2019. Monografia (Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Literaturas) – Universidade do Estado da Bahia, Campus XX, Boquira, 2019.

SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da; GALIZIA, Fernando Stanzione. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios dessa realidade. **Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 51, e282663, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282663>**.

SOUZA, Maria Aparecida de. **A avaliação da aprendizagem em matemática de estudantes surdos sinalizantes e as relações estabelecidas no contrato didático**. 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Estadual do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Campo Mourão, 2023.

STROBEL, Karin. **História da educação de surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância, 2009.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E RECURSOS DE ACESSIBILIDADE NA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

Leonardo Adonis de Almeida¹

Alberto Freiberger Bernardinelli²

Ewerton Douglas Canuto de Albuquerque³

Bruno Bueno Lima de Sousa⁴

1 Introdução

A incorporação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional tem provocado reconfigurações significativas nas formas de ensinar, aprender e orientar academicamente os estudantes no Ensino Superior. Nesse cenário, a orientação acadêmica deixa de se restringir a encontros presenciais e passa a se constituir como um processo contínuo, mediado por ambientes digitais, plataformas virtuais e recursos tecnológicos diversos. Tal transformação exige não apenas a apropriação técnica dessas ferramentas, mas, sobretudo, uma compreensão crítica acerca de seu papel na promoção da equidade, do acesso e da permanência estudantil.

Historicamente, a acessibilidade esteve vinculada às condições físicas de acesso aos espaços educacionais. Contudo, com a expansão do espaço digital, esse conceito ampliou-se, passando a abranger também o acesso à informação e à comunicação em ambientes virtuais. Nesse sentido, a acessibilidade deve ser compreendida como um processo dinâmico e em constante construção, articulado às transformações sociais e tecnológicas. Conforme afirmam Torres, Mazzoni e Alves (2002), “a acessibilidade é um processo dinâmico, associado não só ao desenvolvimento tecnológico, mas principalmente ao desenvolvimento da sociedade”. Essa perspectiva

1 Mestre em Estudos de Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina.

2 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

3 Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas.

4 Graduado em Letras – Libras pela Universidade Federal de Campina Grande.

evidencia que a inclusão digital não se limita à disponibilização de tecnologias, mas envolve a criação de condições efetivas de uso e participação.

No âmbito da orientação acadêmica, essa discussão ganha relevância, uma vez que os processos de acompanhamento pedagógico e formativo precisam considerar a diversidade dos estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou necessidades educacionais específicas. A mediação tecnológica, nesse contexto, pode tanto favorecer quanto dificultar a inclusão, dependendo das condições de acessibilidade dos recursos utilizados. Assim, a ausência de práticas acessíveis nos ambientes digitais pode ser interpretada como uma forma de exclusão, ainda que não intencional.

As TDIC, ao se consolidarem como estruturantes das práticas educacionais contemporâneas, não devem ser compreendidas apenas como ferramentas auxiliares, mas como elementos constitutivos de novas formas de interação, comunicação e produção do conhecimento. Nesse sentido, Pretto e Riccio (2010) destacam que as tecnologias digitais precisam ser entendidas como estruturantes de novas práticas formativas e comunicacionais, e não meramente como instrumentos técnicos. Tal compreensão reforça a necessidade de repensar a orientação acadêmica a partir de uma lógica mais integrada, colaborativa e inclusiva.

Além disso, o uso das tecnologias digitais tem sido associado ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes, especialmente no que se refere à gestão de seus percursos acadêmicos. Pinto e Leite (2020) indicam que essas tecnologias favorecem o acesso flexível aos conteúdos, a comunicação entre pares e docentes e a organização do tempo de estudo, contribuindo para o sucesso acadêmico. Nesse contexto, a orientação acadêmica mediada por tecnologias pode potencializar processos de acompanhamento mais personalizados, ampliando as possibilidades de intervenção pedagógica.

Entretanto, é importante reconhecer que o acesso às tecnologias não ocorre de maneira equitativa. As desigualdades sociais e econômicas ainda se refletem na disponibilidade de recursos digitais, na qualidade da conexão à internet e na formação para o uso dessas ferramentas. Essa realidade evidencia a necessidade de políticas públicas e institucionais que promovam a democratização do acesso e a inclusão digital no Ensino Superior.

No que se refere à acessibilidade, a literatura aponta que a inclusão de estudantes com deficiência demanda a eliminação de múltiplas barreiras, que podem ser de natureza comunicacional, metodológica, instrumental e atitudinal. Sassaki (2009 apud Pimentel; Miranda, 2025) propõe a compreensão da acessibilidade a partir de diferentes dimensões, destacando a importância de práticas educacionais que considerem a diversidade humana e promovam a participação plena dos estudantes. Nesse sentido, a orientação acadêmica deve incorporar estratégias que garantam o acesso aos conteúdos, às atividades e às interações, independentemente das condições individuais dos estudantes.

A acessibilidade digital, por sua vez, torna-se um elemento central nesse debate, especialmente em contextos de ensino mediado por tecnologias. Segundo Freire, Paiva e Fortes (2020, p. 956), “a acessibilidade digital torna-se imprescindível [...] para permitir que todos os estudantes, incluindo estudantes com deficiência, tenham acesso ao aprendizado de forma igualitária”. Essa afirmação evidencia que a inclusão no ambiente digital depende da adoção de práticas pedagógicas e tecnológicas que considerem as necessidades específicas dos usuários.

No campo das tecnologias assistivas, observa-se o desenvolvimento de recursos que visam ampliar as capacidades funcionais dos indivíduos, promovendo maior autonomia e participação social. Borges e Mendes (2021) definem a tecnologia assistiva como um conjunto de recursos e serviços destinados a ampliar habilidades e promover a independência de pessoas com deficiência. Esses recursos incluem desde softwares de leitura de tela até dispositivos móveis com funcionalidades acessíveis, que têm se mostrado fundamentais para o acesso à informação e à comunicação.

Adicionalmente, estudos recentes apontam que os recursos digitais, quando utilizados de forma planejada e intencional, contribuem para a redução de barreiras no processo educativo. Freitas *et al.* (2025) destacam que mídias digitais, plataformas virtuais e recursos multimídia podem favorecer práticas inclusivas ao ampliar as formas de acesso e participação dos estudantes. Contudo, os autores alertam que a efetividade dessas ferramentas depende de formação docente adequada e de compromisso institucional com a inclusão.

Nesse contexto, a formação dos professores assume papel estratégico, uma vez que são eles os responsáveis por integrar as tecnologias aos processos pedagógicos de forma crítica e reflexiva. Como afirmam Oliveira *et al.* (2023), apesar das lacunas existentes entre as diretrizes

legais e a realidade educacional, os docentes têm buscado desenvolver estratégias pedagógicas com o uso das tecnologias digitais para promover a inclusão. Tal movimento evidencia a importância da formação continuada e do desenvolvimento de competências digitais no contexto da educação superior.

Ademais, ao considerar a orientação acadêmica como um processo formativo, torna-se necessário compreender que sua efetividade está diretamente relacionada à qualidade das interações estabelecidas entre orientadores e estudantes. Nesse sentido, as tecnologias digitais podem atuar como mediadoras dessas interações, ampliando os canais de comunicação e possibilitando novas formas de acompanhamento acadêmico.

Por outro lado, é fundamental problematizar a ideia de que a tecnologia, por si só, garante a inclusão. Como ressaltam Souza (2025), o uso das TDIC e das tecnologias assistivas apresenta potencial significativo para a promoção da inclusão, mas enfrenta desafios relacionados à formação docente e à desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos. Dessa forma, a inclusão digital deve ser compreendida como um processo complexo, que envolve múltiplos fatores e exige ações articuladas entre diferentes atores institucionais.

A discussão sobre tecnologias digitais e recursos de acessibilidade na orientação acadêmica insere-se em um contexto mais amplo de transformação da educação superior, marcado pela expansão das tecnologias e pela necessidade de promover práticas inclusivas e equitativas. A compreensão crítica desse cenário é fundamental para o desenvolvimento de estratégias que garantam o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática e socialmente justa.

2 Tecnologias digitais na orientação acadêmica

A consolidação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no Ensino Superior tem provocado mudanças estruturais nos processos de orientação acadêmica, redefinindo práticas, tempos e espaços de acompanhamento pedagógico. A orientação, tradicionalmente centrada em encontros presenciais e em relações hierarquizadas entre orientador e orientando, passa a assumir características mais dinâmicas, mediadas por plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem e redes de comunicação síncronas e assíncronas.

Nesse contexto, as tecnologias digitais configuram-se como mediadoras fundamentais das interações acadêmicas, ampliando as possibilidades de comunicação e acompanhamento dos estudantes. Conforme destacam Pinto e Leite (2020), as tecnologias digitais contribuem significativamente para a autonomia dos estudantes, favorecendo a organização do tempo de estudo, o acesso a conteúdo e a interação com docentes e colegas. Tal perspectiva evidencia que a orientação acadêmica não se restringe mais ao espaço físico institucional, mas se estende para múltiplos ambientes digitais, nos quais o estudante constrói seu percurso formativo.

A partir dessa compreensão, torna-se necessário analisar o papel das TDIC na constituição de novas práticas de orientação acadêmica, considerando suas potencialidades e limitações. Pretto e Riccio (2010) enfatizam que as tecnologias digitais devem ser compreendidas como estruturantes de novas práticas comunicacionais e formativas, superando a visão instrumental de sua utilização. Nesse sentido, a orientação acadêmica mediada por tecnologias não deve ser concebida apenas como uma adaptação do modelo tradicional, mas como uma oportunidade de transformação das práticas pedagógicas.

As plataformas digitais, como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), sistemas de gestão acadêmica e ferramentas de comunicação online, têm sido amplamente utilizadas na orientação acadêmica. Essas tecnologias permitem o acompanhamento contínuo do desempenho dos estudantes, a disponibilização de materiais didáticos, a realização de atendimentos virtuais e a construção de espaços colaborativos de aprendizagem. Além disso, possibilitam o registro sistemático das interações, contribuindo para a organização e o planejamento das ações pedagógicas.

De acordo com Selwyn (2011 apud Oliveira *et al.*, 2023), as tecnologias digitais não podem ser compreendidas apenas como artefatos técnicos, mas devem ser analisadas em suas dimensões sociais, culturais e pedagógicas. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma abordagem crítica na utilização das TDIC, especialmente no contexto da orientação acadêmica, em que as relações interpessoais desempenham papel central.

Nesse sentido, apresenta-se a seguir uma representação esquemática das principais funções das tecnologias digitais na orientação acadêmica:

Figura 1 – Funções das Tecnologias Digitais na Orientação Acadêmica



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A Figura 1 evidencia que as tecnologias digitais ampliam as funções da orientação acadêmica, permitindo maior flexibilidade e personalização do acompanhamento pedagógico.

No entanto, a efetividade dessas tecnologias depende da forma como são integradas ao processo educativo. Conforme argumenta Kenski (2003 apud Oliveira *et al.*, 2023), o uso das tecnologias deve estar articulado aos objetivos pedagógicos, sendo necessário que o professor defina estratégias que promovam a aprendizagem significativa. Essa afirmação reforça que a orientação acadêmica mediada por tecnologias exige planejamento e intencionalidade pedagógica.

Além disso, as TDIC têm contribuído para a construção de uma cultura de aprendizagem colaborativa, em que os estudantes assumem papel mais ativo na produção do conhecimento. As redes sociais, fóruns de discussão e ferramentas de compartilhamento de conteúdo possibilitam a troca de experiências e a construção coletiva do saber, ampliando as possibilidades de orientação acadêmica.

Nesse sentido, Castells (1996 apud Pretto; Riccio, 2010) destaca que vivemos em uma sociedade em rede, na qual as tecnologias digitais estruturam novas formas de interação social e produção de conhecimento. Essa perspectiva permite compreender que a orientação acadêmica, no contexto contemporâneo, deve considerar as dinâmicas da cibercultura,

incorporando práticas que valorizem a colaboração, a autonomia e a interatividade.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel das tecnologias digitais na promoção da acessibilidade e inclusão no Ensino Superior. A orientação acadêmica deve contemplar a diversidade dos estudantes, garantindo condições equitativas de acesso ao conhecimento. Nesse contexto, as tecnologias digitais podem atuar como instrumentos de inclusão, desde que sejam utilizadas de forma acessível e adaptada às necessidades dos usuários.

Freire, Paiva e Fortes (2020) destacam a importância da acessibilidade digital no contexto educacional, afirmando que:

A acessibilidade digital torna-se imprescindível neste contexto, para permitir que todos os estudantes, incluindo estudantes com deficiência, tenham acesso ao aprendizado de forma igualitária. Para isso, é necessário garantir a preparação de ambientes virtuais acessíveis, a disponibilização de conteúdo multimídia adaptados e o uso de tecnologias assistivas adequadas (Freire; Paiva; Fortes, 2020, p. 956).

A orientação acadêmica mediada por tecnologias deve incorporar princípios de acessibilidade, garantindo a participação plena dos estudantes com deficiência.

Ademais, o uso de tecnologias assistivas tem se mostrado fundamental para a inclusão no Ensino Superior. Borges e Mendes (2021) ressaltam que os recursos de acessibilidade presentes em dispositivos móveis possibilitam o acesso independente à informação, promovendo maior autonomia aos estudantes com deficiência visual. Esses recursos incluem leitores de tela, ampliadores de texto e aplicativos de reconhecimento de voz, que facilitam a interação com os conteúdos digitais.

Nesse contexto, apresenta-se a seguir uma síntese dos principais recursos tecnológicos utilizados na orientação acadêmica inclusiva:

Figura 2 – Recursos Tecnológicos na Orientação Acadêmica Inclusiva



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A Figura 2 demonstra que a integração de diferentes recursos tecnológicos pode contribuir para a construção de práticas de orientação acadêmica mais inclusivas e acessíveis.

Entretanto, é importante destacar que a implementação dessas tecnologias enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a falta de formação docente, a ausência de infraestrutura adequada e as desigualdades no acesso aos recursos digitais. Souza (2025) aponta que, embora as tecnologias digitais e assistivas apresentem grande potencial para a inclusão, sua efetividade depende de políticas institucionais e do compromisso da comunidade acadêmica.

Além disso, a formação continuada dos professores é um elemento essencial para a utilização crítica e reflexiva das tecnologias digitais na orientação acadêmica. Pretto e Riccio (2010) defendem que a formação docente deve considerar a experiência com as tecnologias como parte do processo formativo, permitindo a construção de práticas pedagógicas inovadoras.

Outro ponto a ser considerado refere-se à necessidade de superação de uma visão tecnicista da educação, que reduz o uso das tecnologias a aspectos operacionais. Moran (2007 apud Oliveira *et al.*, 2023) argumenta

que as TDIC constituem uma ambiência comunicacional que integra diferentes linguagens e formas de representação do conhecimento. Essa perspectiva amplia a compreensão das tecnologias como elementos constitutivos do processo educativo.

Dessa forma, a orientação acadêmica mediada por tecnologias digitais deve ser compreendida como um processo complexo, que envolve múltiplas dimensões — pedagógica, tecnológica, social e cultural. A integração dessas dimensões é fundamental para a construção de práticas de orientação que promovam a inclusão, a autonomia e o sucesso acadêmico dos estudantes.

As tecnologias digitais têm potencial para transformar a orientação acadêmica no Ensino Superior, ampliando as possibilidades de acompanhamento, comunicação e interação. Contudo, sua efetividade depende da forma como são utilizadas, sendo necessário um olhar crítico e reflexivo que considere as necessidades dos estudantes e os desafios do contexto educacional contemporâneo.

3 Recursos de acessibilidade e inclusão no contexto acadêmico

A discussão sobre acessibilidade e inclusão no contexto acadêmico assume centralidade no cenário contemporâneo, especialmente diante da expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e da crescente diversidade do público discente no Ensino Superior. A inclusão educacional não se limita ao acesso físico às instituições, mas envolve a garantia de condições efetivas de participação, permanência e sucesso acadêmico, o que exige a eliminação de barreiras de diferentes naturezas.

Nesse sentido, a acessibilidade deve ser compreendida como um conceito multidimensional, que abrange aspectos arquitetônicos, comunicacionais, metodológicos, instrumentais, programáticos e atitudinais. De acordo com Sasaki (2009 apud Pimentel; Miranda, 2025, p. 5), a acessibilidade envolve a ausência de barreiras em diferentes dimensões, permitindo a participação plena dos indivíduos nos processos sociais e educacionais. Essa abordagem amplia a compreensão da inclusão, evidenciando que não basta garantir o acesso, sendo necessário promover condições equitativas de aprendizagem.

No contexto acadêmico, a acessibilidade digital emerge como um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, como uma oportunidade para

a construção de práticas educacionais mais inclusivas. A digitalização dos processos educativos, intensificada nos últimos anos, especialmente com a adoção do ensino remoto e híbrido, evidenciou a necessidade de adaptação dos ambientes virtuais e dos conteúdos pedagógicos às necessidades dos estudantes com deficiência.

Freire, Paiva e Fortes (2020) destacam a centralidade da acessibilidade digital ao afirmarem que:

A acessibilidade digital torna-se imprescindível neste contexto, para permitir que todos os estudantes, incluindo estudantes com deficiência, tenham acesso ao aprendizado de forma igualitária. Isso implica a preparação de ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis, a adequação de conteúdo multimídia e a disponibilização de recursos de tecnologia assistiva, garantindo a eliminação de barreiras que possam comprometer a participação dos estudantes (Freire; Paiva; Fortes, 2020, p. 956).

A acessibilidade digital não é um elemento opcional, mas um requisito fundamental para a efetivação da educação inclusiva no Ensino Superior. A ausência de recursos acessíveis pode resultar na exclusão de estudantes com deficiência, comprometendo seu desempenho acadêmico e sua permanência na instituição.

Os recursos de acessibilidade, nesse contexto, incluem um conjunto amplo de tecnologias e estratégias pedagógicas que visam eliminar barreiras e promover a autonomia dos estudantes. Entre esses recursos, destacam-se as tecnologias assistivas, definidas como produtos, equipamentos, serviços e metodologias que têm como objetivo ampliar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Borges e Mendes (2021, p. 814) afirmam que a tecnologia assistiva corresponde a qualquer recurso que “aumente, mantenha ou melhore as capacidades funcionais de pessoas com deficiência”.

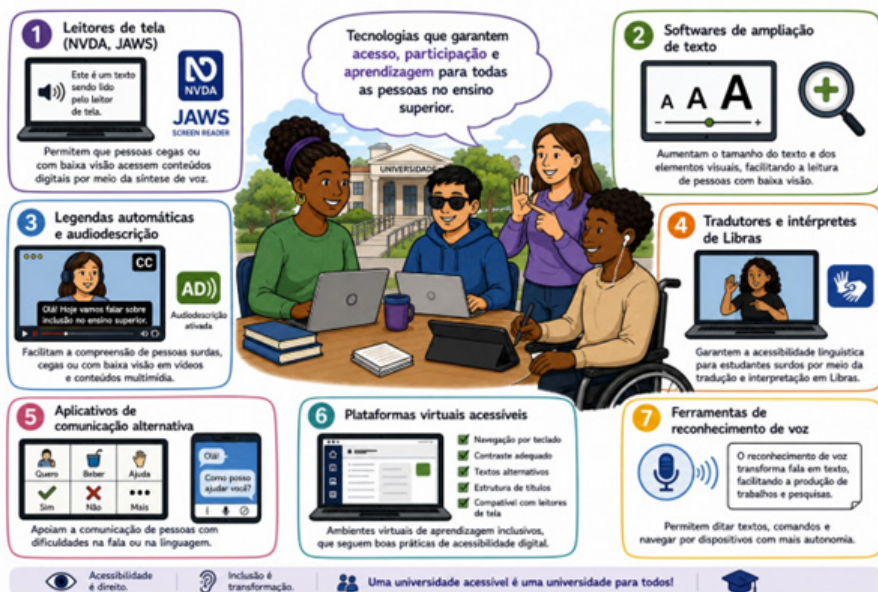
A utilização desses recursos no contexto acadêmico tem contribuído significativamente para a inclusão de estudantes com deficiência, especialmente no que se refere ao acesso à informação e à comunicação. Softwares de leitura de tela, sintetizadores de voz, legendas automáticas, audiodescrição e aplicativos de comunicação alternativa são exemplos de tecnologias que possibilitam maior autonomia e participação dos estudantes nos processos educativos.

Além disso, os dispositivos móveis têm se destacado como importantes ferramentas de acessibilidade, devido à sua ampla disponibilidade e às funcionalidades integradas que facilitam o acesso à informação. Borges

e Mendes (2021) apontam que os recursos de acessibilidade presentes em smartphones e tablets são responsáveis pelo acesso independente dos usuários, sendo utilizados de forma combinada para atender às diferentes necessidades dos indivíduos.

Nesse sentido, apresenta-se a seguir uma síntese dos principais recursos de acessibilidade utilizados no contexto acadêmico:

Figura 3 – Recursos de Acessibilidade no Ensino Superior



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A Figura 3 evidencia que a diversidade de recursos de acessibilidade permite atender às diferentes necessidades dos estudantes, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos.

Entretanto, a efetividade desses recursos depende de sua integração às práticas pedagógicas e da formação dos docentes para sua utilização. Oliveira *et al.* (2023) destacam que, apesar das lacunas existentes entre as diretrizes legais e a realidade educacional, os professores têm desenvolvido estratégias pedagógicas com o uso das tecnologias digitais para promover a inclusão. Essa constatação evidencia a importância da formação continuada e do desenvolvimento de competências digitais no contexto da educação superior.

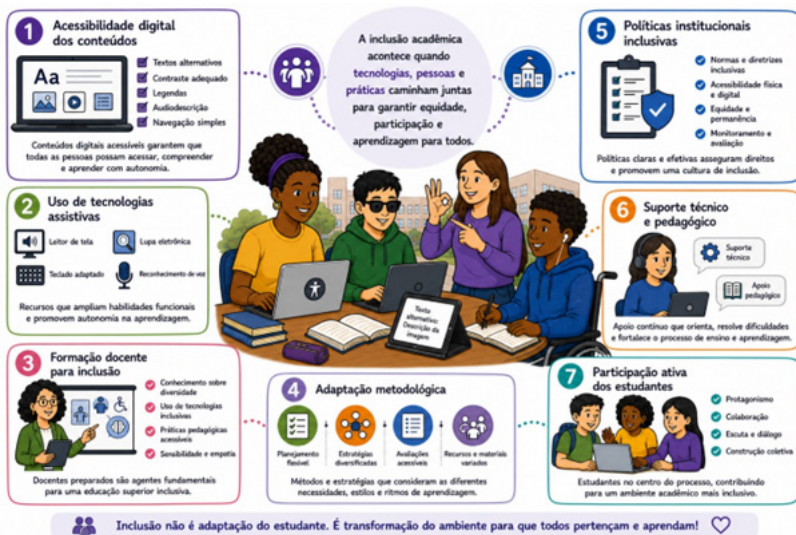
Além disso, é fundamental considerar que a inclusão no ambiente acadêmico não se restringe à disponibilização de recursos tecnológicos, mas envolve também mudanças nas práticas pedagógicas e nas atitudes dos atores envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, Mantoan (2006 apud Oliveira *et al.*, 2023) afirma que a escola deve se adaptar às necessidades dos alunos, e não o contrário, reforçando a importância de uma abordagem centrada na diversidade.

No que se refere às tecnologias digitais, Freitas *et al.* (2025) destacam que os recursos digitais podem atuar como instrumentos de inclusão ao reduzir barreiras comunicacionais, sensoriais e cognitivas, desde que utilizados de forma planejada e alinhada às necessidades dos estudantes. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica intencional, que considere as especificidades do público discente.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre acessibilidade e autonomia dos estudantes. Pinto e Leite (2020) apontam que as tecnologias digitais favorecem a autonomia dos estudantes ao permitir o acesso flexível aos conteúdos e a organização de seus percursos acadêmicos. No entanto, essa autonomia só pode ser efetivamente desenvolvida se os recursos utilizados forem acessíveis e adaptados às necessidades dos usuários.

Nesse contexto, apresenta-se a seguir um esquema que sintetiza os elementos essenciais para a promoção da inclusão no ambiente acadêmico:

Figura 4 – Elementos da Inclusão Acadêmica Mediados por Tecnologias



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A Figura 4 demonstra que a inclusão acadêmica depende da articulação entre diferentes elementos, sendo a tecnologia apenas um dos componentes desse processo.

Ademais, é importante destacar que a inclusão digital está diretamente relacionada às políticas públicas e institucionais que garantem o acesso aos recursos tecnológicos. Souza (2025) aponta que, embora as TDIC e as tecnologias assistivas apresentem potencial para a inclusão, ainda existem desafios relacionados à desigualdade no acesso e à falta de formação adequada dos professores. Essa realidade evidencia a necessidade de ações articuladas que promovam a democratização do acesso às tecnologias.

No âmbito internacional, as diretrizes do W3C (World Wide Web Consortium) têm contribuído para a promoção da acessibilidade digital, estabelecendo recomendações para a construção de conteúdos acessíveis na web. Torres, Mazzoni e Alves (2002) destacam que a acessibilidade no espaço digital envolve a apresentação da informação em múltiplas formas, permitindo que os usuários escolham a forma mais adequada às suas necessidades. Essa abordagem reforça a importância da flexibilidade na apresentação dos conteúdos, considerando a diversidade dos usuários.

Por fim, é necessário reconhecer que a inclusão no contexto acadêmico é um processo contínuo, que exige reflexão, planejamento e compromisso institucional. A integração dos recursos de acessibilidade às práticas pedagógicas deve ser orientada por princípios éticos e políticos que visem à promoção da equidade e da justiça social.

Dessa forma, os recursos de acessibilidade e inclusão no contexto acadêmico não devem ser compreendidos apenas como instrumentos técnicos, mas como elementos constitutivos de uma educação comprometida com a diversidade e com o direito de todos os estudantes ao acesso ao conhecimento.

4 Considerações finais

A análise das tecnologias digitais e dos recursos de acessibilidade no contexto da orientação acadêmica permite compreender que a educação superior atravessa um processo de transformação estrutural, no qual a mediação tecnológica assume papel central na organização das práticas pedagógicas e na promoção da inclusão. Nesse cenário, a orientação acadêmica deixa de ser uma atividade pontual e passa a configurar-se como

um processo contínuo, dinâmico e articulado a múltiplos ambientes e linguagens.

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) demonstram potencial significativo para ampliar o acesso à informação, favorecer a comunicação entre os sujeitos e contribuir para a autonomia dos estudantes em seus percursos formativos. Como evidenciado ao longo da discussão, tais tecnologias não devem ser compreendidas apenas como ferramentas instrumentais, mas como elementos estruturantes de novas formas de ensinar, aprender e orientar academicamente, conforme defendem Pretto e Riccio (2010). Essa perspectiva reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica crítica e intencional no uso das tecnologias.

No que se refere à acessibilidade, torna-se evidente que sua efetivação no contexto acadêmico exige a superação de uma visão restrita ao acesso físico, incorporando dimensões comunicacionais, metodológicas e digitais. A acessibilidade digital, em particular, destaca-se como condição essencial para garantir a participação plena dos estudantes com deficiência nos processos educativos. Nesse sentido, a ausência de recursos acessíveis pode comprometer não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes.

Os recursos de acessibilidade, especialmente aqueles vinculados às tecnologias assistivas, têm contribuído para a redução de barreiras e para a promoção da autonomia dos estudantes. Ferramentas como leitores de tela, softwares de ampliação, aplicativos de comunicação alternativa e plataformas virtuais acessíveis ampliam as possibilidades de interação com os conteúdos acadêmicos, favorecendo práticas mais inclusivas. Conforme apontam Borges e Mendes (2021), tais recursos são fundamentais para garantir o acesso independente à informação, especialmente no contexto digital.

Entretanto, a efetividade dessas tecnologias está diretamente relacionada à forma como são integradas às práticas pedagógicas. Não basta disponibilizar recursos tecnológicos; é necessário que haja planejamento, formação docente e compromisso institucional com a inclusão. Nesse sentido, Freitas *et al.* (2025) destacam que o uso das tecnologias digitais só se torna efetivo quando alinhado às necessidades dos estudantes e orientado por intencionalidade pedagógica. Tal afirmação evidencia que a inclusão não se realiza automaticamente pela presença da tecnologia, mas pela forma como ela é utilizada.

Outro aspecto relevante refere-se às desigualdades no acesso às tecnologias, que ainda representam um desafio significativo no contexto educacional. A democratização do acesso aos recursos digitais e a garantia de condições equitativas de uso são elementos fundamentais para a construção de uma educação inclusiva. Souza (2025) aponta que a falta de formação adequada dos professores e a desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos são obstáculos que precisam ser enfrentados para a consolidação da inclusão educacional.

Além disso, a formação continuada dos docentes emerge como um fator estratégico para a implementação de práticas inclusivas mediadas por tecnologias. Os professores precisam desenvolver competências que lhes permitam utilizar os recursos digitais de forma crítica, reflexiva e alinhada às necessidades dos estudantes. Essa formação deve considerar não apenas aspectos técnicos, mas também pedagógicos e éticos, promovendo uma compreensão ampliada da inclusão.

A orientação acadêmica, nesse contexto, deve ser repensada à luz das transformações digitais e das demandas por inclusão, assumindo uma perspectiva mais flexível, colaborativa e centrada no estudante. A mediação tecnológica possibilita novas formas de acompanhamento, ampliando os canais de comunicação e favorecendo a construção de relações mais horizontais entre orientadores e orientandos.

Por fim, destaca-se que a construção de um ambiente acadêmico inclusivo depende da articulação entre diferentes dimensões — tecnológica, pedagógica, institucional e social. A integração dessas dimensões é fundamental para garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais.

Dessa forma, as tecnologias digitais e os recursos de acessibilidade configuram-se como elementos essenciais para a promoção de uma educação superior mais democrática, equitativa e comprometida com a diversidade. Contudo, sua efetividade depende de ações intencionais, políticas institucionais consistentes e do engajamento de toda a comunidade acadêmica na construção de práticas verdadeiramente inclusivas.

Referências

ALVES, Adriana Gomes; HOSTINS, Regina Célia Linhares; OLIVEIRA, Nathália Adriana de. Design participativo de tecnologia digital acessível para inclusão de acadêmicos com autismo no ensino superior. **Revista**

Brasileira de Educação Especial, Dourados, v. 31, e0233, p. 1-18, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0233>.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

BORGES, Wanessa Ferreira; MENDES, Eniceia Gonçalves. Recursos de acessibilidade e o uso dos dispositivos móveis como tecnologia assistiva por pessoas com baixa visão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0036, p. 813-828, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0036>.

FREITAS, José Cristiano Lima de; PEREIRA, Ana Rosa Linhares; GOMES, Bianca Batista Santana; MOURA, Clebson Cordeiro de; RAMOS, Debora Aquino; SOUZA, Ivani Moreira de; FORNAZA, Marta Rosana Custódio dos Santos; FARIA, Marta Cecília Campos de; CONCEIÇÃO, Silvana Cruz. ACESSIBILIDADE DIGITAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 12, p. 6315–6324, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i12.23571. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/23571>. Acesso em: 3 mai. 2026.

FREIRE, André Pimenta; PAIVA, Débora Maria Barroso; FORTES, Renata Pontin de Mattos. Acessibilidade Digital Durante a Pandemia da COVID-19 - Uma Investigação sobre as Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 28, p. 956–984, 2020. DOI: 10.5753/rbie.2020.28.0.956. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/4229>. Acesso em: 3 maio. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. APRENDIZAGEM MEDIADA PELA TECNOLOGIA. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 47–56, 2003. DOI: 10.7213/rde.v4i10.6419. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6419>. Acesso em: 3 mai. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2006.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.

OLIVEIRA, Márcia Cristina Conceição Santos; SILVA, Núbia Xavier da; SILVA, Maria do Carmo Lobato da. ACESSIBILIDADE EM TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO ENQUANTO RECURSO PEDAGÓGICO: revisão de literatura. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 9, n. 31, 2023. DOI: 10.21920/recei72023931768779. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/>

index.php/RECEI/article/view/5668. Acesso em: 2 mai. 2026.

PIMENTEL, Susana Couto; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acessibilidade de estudantes com deficiência ao ensino remoto em universidades do sistema estadual da Bahia. **Educação e Pesquisa**, v. 51, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cHH44hsWsqZ3tBBVXhKyrkw/?lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2026.

PINTO, Marta; LEITE, Carlinda. As tecnologias digitais nos percursos de sucesso acadêmico de estudantes não tradicionais do Ensino Superior. **Educação e Pesquisa**, v. 46, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WcrSn45gb3vvWHMLP4F7RmQ/?lang=pt>. Acesso em: 02 mai. 2026.

PRETTO, Nelson De Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar em Revista**, [S. l.], v. 26, n. 37, p. p. 153–169, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/19144>. Acesso em: 2 mai. 2026.

SOUZA, Byanca Crystina Almeida. Tecnologias digitais e assistivas na educação: desafios e possibilidades para a inclusão de pessoas com deficiência. **Revista Educação Contemporânea**, v. 2, n. 5, p. 3736–3740, 2025. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/reca/article/view/905>. Acesso em: 02 mai. 2026.

SOUZA, Edson Timóteo de. Tecnologias assistivas na educação superior: revisão sobre formação docente e práticas inclusivas. **REVISTA FOCO**, [S. l.], v. 17, n. 9, p. e6063, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n9-110. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/6063>. Acesso em: 03 mai. 2026.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SELWYN, Neil. **O que queremos dizer com “educação” e “tecnologia”**. In: SELWYN, Neil. Educação e tecnologia: principais questões e debates. Londres: Bloomsbury, 2011.

TORRES, Elisabeth Fátima; MAZZONI, Alberto Angel; ALVES, João Bosco da Mota. A acessibilidade à informação no espaço digital. **Ciência da Informação**, v. 31, p. 83–91, 1 set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/gPYYvnFkpFYfjGmqpVgk8HF/?lang=pt>. Acesso em: 03 mai. 2026.

TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO EM LIBRAS NO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Jhonatan Brito Florencio¹
Davi Pereira da Silva Júnior²
Ríguel Brum de Paula³

1 Introdução

A consolidação de práticas inclusivas no ensino superior brasileiro tem demandado uma revisão profunda das estruturas acadêmicas, especialmente no que se refere à garantia de acessibilidade linguística para estudantes surdos. Nesse cenário, a tradução e a interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) assumem papel central no processo de orientação universitária, compreendido não apenas como um conjunto de práticas administrativas e pedagógicas, mas como um espaço de mediação de saberes, construção de identidades acadêmicas e participação efetiva na vida universitária.

A presença do tradutor e intérprete de Libras no ensino superior está diretamente relacionada às transformações legais e sociais ocorridas nas últimas décadas, sobretudo após o reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira por meio da Lei nº 10.436/2002. Tal reconhecimento impulsionou a necessidade de inserção desse profissional nos espaços educacionais, incluindo as universidades, como forma de garantir o direito à educação em condições de igualdade (Pereira, 2024). Nesse sentido, a atuação do intérprete deixa de ser compreendida como uma atividade acessória e passa a ser reconhecida como elemento estruturante da inclusão educacional.

-
- 1 Graduando em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua pela Universidade Brasília.
 - 2 Graduando em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina.
 - 3 Graduado em Letras, Habilitação Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais pela Universidade Federal de Santa Catarina.

A orientação universitária, por sua vez, ultrapassa a dimensão meramente informativa e burocrática, configurando-se como um processo contínuo que envolve acompanhamento acadêmico, orientação pedagógica, participação em atividades de pesquisa e extensão, além de interações sociais e institucionais. Para estudantes surdos, esse processo apresenta especificidades que exigem estratégias de mediação linguística e cultural, nas quais a tradução e a interpretação em Libras se tornam indispensáveis. A ausência ou precariedade desse serviço compromete não apenas o acesso à informação, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes (Silva; Galizia, 2025).

Nesse contexto, a tradução e a interpretação em Libras não podem ser reduzidas a uma simples transferência de códigos linguísticos entre a língua portuguesa e a língua de sinais. Trata-se de uma prática complexa, que envolve processos cognitivos, discursivos e culturais, exigindo do profissional competências específicas e uma compreensão aprofundada do contexto acadêmico em que atua. Conforme argumenta Silva (2013), o intérprete educacional desempenha funções que extrapolam a mediação linguística, atuando como facilitador da construção do conhecimento e da interação entre sujeitos surdos e ouvintes no ambiente universitário.

Além disso, a atuação desse profissional no processo de orientação universitária requer domínio não apenas das línguas envolvidas, mas também dos conteúdos acadêmicos e das dinâmicas institucionais. A complexidade dos discursos científicos, a diversidade de áreas do conhecimento e a especificidade dos termos técnicos demandam do intérprete uma preparação prévia e contínua, de modo a garantir a fidelidade e a adequação da interpretação. Nesse sentido, a qualidade da tradução e interpretação impacta diretamente a compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes surdos, influenciando seu desempenho acadêmico e sua participação nas atividades universitárias (Guarinello *et al.*, 2008).

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão ética e profissional da atuação do intérprete de Libras. A mediação linguística no contexto universitário envolve decisões interpretativas que não são neutras, uma vez que estão atravessadas por escolhas discursivas, conhecimentos prévios e posicionamentos do profissional. Assim, a ideia de neutralidade absoluta na interpretação é questionada, sendo reconhecido que o intérprete participa ativamente da construção de sentidos no processo comunicativo (Antonio; Kelman; Mota, 2020). Essa perspectiva reforça a necessidade

de formação específica e contínua, bem como de reflexão crítica sobre a prática profissional.

Ademais, a literatura aponta que, apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, ainda persistem desafios significativos relacionados à atuação do intérprete de Libras no ensino superior. Entre esses desafios, destacam-se a insuficiência de formação especializada, a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento institucional e as limitações na articulação com docentes e demais profissionais da universidade. Tais fatores podem comprometer a efetividade da tradução e interpretação, impactando negativamente o processo de orientação universitária (Felix, 2024).

A acessibilidade linguística, portanto, deve ser compreendida como um direito fundamental dos estudantes surdos, que não se esgota na disponibilização do intérprete em sala de aula, mas abrange todas as dimensões da vida universitária. Isso inclui atendimentos administrativos, orientações acadêmicas, participação em eventos científicos, atividades de extensão e interações informais no espaço universitário. Nesse sentido, a universidade deve assumir um compromisso institucional com a inclusão, promovendo condições adequadas para a atuação dos intérpretes e para o pleno desenvolvimento dos estudantes surdos (Paiva; Melo, 2021).

Outro ponto a ser considerado diz respeito à relação entre intérprete, professor e estudante surdo no contexto da orientação universitária. Essa relação é mediada por múltiplos fatores, incluindo aspectos linguísticos, pedagógicos e sociais, e exige uma articulação colaborativa entre os envolvidos. A falta de integração entre esses sujeitos pode gerar ruídos comunicacionais e dificultar o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de formação docente voltada para a educação de surdos.

Além disso, a construção de um ambiente universitário inclusivo implica reconhecer a diversidade linguística e cultural da comunidade surda, valorizando a Libras como língua de instrução e de produção de conhecimento. Nesse contexto, a tradução e a interpretação desempenham papel fundamental na promoção do bilinguismo, permitindo que os estudantes surdos transitem entre a língua de sinais e a língua portuguesa, ampliando suas possibilidades de participação acadêmica e social.

Por fim, destaca-se que a discussão sobre tradução e interpretação em Libras no processo de orientação universitária insere-se em um campo mais amplo de debates sobre inclusão, equidade e justiça social na educação

superior. A garantia de acesso e permanência de estudantes surdos nas universidades não depende apenas de dispositivos legais, mas de mudanças estruturais e culturais que reconheçam e valorizem as especificidades desses sujeitos.

Dessa forma, compreender a tradução e a interpretação em Libras como práticas fundamentais no processo de orientação universitária implica reconhecer sua relevância para a construção de uma universidade mais inclusiva, democrática e comprometida com a diversidade. Trata-se de um desafio que exige esforços articulados entre políticas públicas, formação profissional, práticas pedagógicas e compromisso institucional, visando assegurar o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas condições linguísticas ou sensoriais.

2 A Tradução e Interpretação em Libras no contexto Universitário

A tradução e interpretação em Língua Brasileira de Sinais (Libras) no contexto universitário constituem práticas complexas que envolvem não apenas a mediação linguística, mas também dimensões pedagógicas, culturais e epistemológicas. No ambiente acadêmico, tais práticas assumem relevância ainda maior em virtude da natureza especializada dos discursos científicos, da diversidade de áreas do conhecimento e das exigências cognitivas impostas aos estudantes. Dessa forma, o trabalho do tradutor e intérprete de Libras (TILSP) não se limita à transferência de conteúdos entre línguas, mas envolve a construção de sentidos em contextos específicos de ensino e aprendizagem.

A literatura aponta que a atuação do intérprete no ensino superior demanda competências ampliadas, incluindo domínio linguístico, conhecimento técnico das áreas acadêmicas e compreensão das dinâmicas institucionais. Nesse sentido, a interpretação educacional diferencia-se de outras modalidades por estar diretamente vinculada ao processo formativo dos estudantes. Conforme destacam Antonio, Kelman e Mota (2020), o contexto universitário exige um nível mais elevado de especialização linguística e cognitiva por parte do intérprete, dado que os conteúdos abordados são mais complexos e específicos das áreas do conhecimento.

No que tange à natureza da tradução e interpretação em Libras no ensino superior, é fundamental compreender que tais práticas se configuram como atividades discursivas e interativas. Gomes e Valadão (2020)

ressaltam que o trabalho do intérprete educacional envolve a mediação de interações e a construção conjunta do conhecimento, extrapolando a mera transposição linguística. Nesse sentido, os autores afirmam:

O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa (TILSP), no contexto educacional, desempenha funções que não se restringem à mediação comunicativa entre as línguas, mas abrangem a promoção de interações discursivas entre surdos e ouvintes, contribuindo para a construção do conhecimento no espaço acadêmico (Gomes; Valadão, 2020, p. 602).

Essa perspectiva evidencia que a atuação do intérprete está diretamente relacionada ao processo de aprendizagem, sendo um agente ativo na mediação pedagógica. Tal compreensão rompe com a visão tradicional que reduz esse profissional a um instrumento de comunicação, reconhecendo-o como participante do processo educativo.

Além disso, a distinção entre tradução e interpretação torna-se particularmente relevante no contexto universitário. Enquanto a tradução refere-se, em geral, à transposição de textos escritos, a interpretação ocorre em tempo real, exigindo habilidades cognitivas complexas, como memória de trabalho, atenção dividida e tomada de decisão rápida. Segundo Silva (2013), essas práticas apresentam diferenças significativas, embora frequentemente se articulem no ambiente educacional, especialmente na mediação de conteúdos acadêmicos.

No âmbito da educação superior, a atuação do intérprete é atravessada por desafios que envolvem tanto aspectos linguísticos quanto institucionais. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de preparação prévia para as aulas, o domínio de terminologias específicas e a adaptação dos discursos acadêmicos à estrutura da Libras. Guarinello *et al.* (2008) evidenciam que a qualidade da interpretação está diretamente relacionada à preparação do intérprete e ao seu conhecimento do conteúdo a ser mediado, destacando ainda dificuldades na relação entre língua portuguesa e Libras no contexto universitário.

Nesse sentido, observa-se que a atuação do intérprete no ensino superior exige um processo contínuo de formação e atualização profissional. A literatura aponta que muitos intérpretes constroem seus conhecimentos a partir da experiência prática e do contato direto com estudantes surdos, o que evidencia lacunas na formação inicial desses profissionais. Pereira (2024) destaca que a aprendizagem do intérprete ocorre, em grande medida, na interação com a comunidade surda e no exercício cotidiano da profissão, o que reforça a necessidade de políticas de formação continuada.

A complexidade da atuação do intérprete educacional também pode ser compreendida a partir da perspectiva da não neutralidade do processo interpretativo. Nesse contexto, a interpretação não é um ato mecânico, mas um processo mediado por escolhas linguísticas e discursivas. Conforme discutem Antonio, Kelman e Mota (2020), o intérprete exerce um papel ativo na construção de sentidos, sendo influenciado por suas experiências, conhecimentos e posicionamentos.

Essa discussão pode ser aprofundada a partir da reflexão de Quadros (2004), citada por Antonio, Kelman e Mota (2020), ao afirmar que a atuação do intérprete se desenvolveu historicamente a partir de práticas voluntárias, que foram sendo reconhecidas como atividade profissional à medida que a comunidade surda conquistou seus direitos. Nesse sentido, tem-se uma:

Segundo Quadros (2004, apud Antonio; Kelman; Mota, 2020, p. 3), a atuação do intérprete de Libras iniciou-se a partir de atividades voluntárias, que foram sendo valorizadas enquanto atividade profissional na medida em que os surdos passaram a exercer sua cidadania.

Tal afirmação evidencia que a profissionalização do intérprete está diretamente relacionada às conquistas da comunidade surda e à ampliação de seus direitos educacionais e sociais.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre intérprete, professor e estudante surdo no ambiente universitário. Essa relação é fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, sendo mediada por fatores linguísticos, pedagógicos e institucionais. Silva *et al.* (2016) destacam que o intérprete atua como mediador da interação discursiva, promovendo a comunicação entre surdos e ouvintes e contribuindo para a construção de significados no contexto acadêmico.

Nesse sentido, observa-se que a atuação do intérprete no ensino superior está diretamente relacionada à promoção da acessibilidade linguística, entendida como condição fundamental para a inclusão de estudantes surdos. Paiva e Melo (2021) argumentam que a acessibilidade linguística deve ser compreendida de forma ampla, envolvendo não apenas a presença do intérprete, mas também a implementação de estratégias institucionais que garantam o acesso e a permanência dos estudantes surdos na universidade.

A importância da acessibilidade linguística pode ser evidenciada na seguinte citação:

A acessibilidade linguística para pessoas surdas no ensino superior deve ser compreendida como um processo contínuo que envolve não apenas a garantia do direito à comunicação por meio da língua de sinais, mas também a construção de estratégias institucionais que assegurem o acesso e a permanência com qualidade desses estudantes em todos os espaços acadêmicos (Paiva; Melo, 2021, p. 90).

Essa perspectiva reforça a ideia de que a inclusão não se limita à presença do intérprete, mas envolve um conjunto de ações articuladas que promovam a equidade no ambiente universitário.

Ademais, a atuação do intérprete no ensino superior está inserida em um contexto mais amplo de políticas públicas e legislações voltadas à inclusão educacional. A regulamentação da profissão por meio da Lei nº 12.319/2010 representa um marco importante nesse processo, ao reconhecer o intérprete como profissional essencial para a garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda. No entanto, estudos indicam que ainda há lacunas na implementação dessas políticas, especialmente no que se refere à formação e às condições de trabalho dos intérpretes.

Nesse contexto, Ferreira e Lustosa (2020) apontam que, embora haja avanços na legislação, a efetivação das políticas de inclusão ainda enfrenta desafios relacionados à permanência dos estudantes surdos no sistema educacional. As autoras destacam que a presença do intérprete é um direito, mas não garante, por si só, a inclusão efetiva, sendo necessário um conjunto de ações que considerem as especificidades da surdez.

A complexidade da tradução e interpretação em Libras no ensino superior também pode ser analisada a partir da perspectiva da cultura surda. Nesse sentido, a mediação linguística envolve não apenas a tradução de palavras, mas a transposição de significados culturais entre comunidades linguísticas distintas. Tal processo exige do intérprete uma compreensão profunda das diferenças culturais e das formas de construção do conhecimento na comunidade surda.

Por fim, destaca-se que a tradução e interpretação em Libras no contexto universitário constituem práticas fundamentais para a promoção da inclusão e da equidade na educação superior. No entanto, tais práticas demandam investimentos em formação profissional, políticas institucionais e estratégias pedagógicas que reconheçam a diversidade linguística e cultural dos estudantes.

Dessa forma, a atuação do intérprete de Libras no ensino superior deve ser compreendida como elemento central na construção de uma

universidade inclusiva, que valorize a diversidade e promova o acesso ao conhecimento de forma equitativa. Trata-se de um campo em constante construção, que exige reflexão crítica, compromisso institucional e articulação entre diferentes atores sociais.

3 O papel do intérprete de Libras na orientação universitária

No contexto do ensino superior, a atuação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) assume uma centralidade significativa no processo de orientação universitária, entendido como um conjunto de práticas que envolvem acompanhamento acadêmico, suporte pedagógico, mediação institucional e participação nas diversas atividades que compõem a vida universitária. Tal atuação não se restringe à tradução de conteúdos em sala de aula, mas se estende a diferentes espaços e situações, como atendimentos individuais, orientações de trabalhos acadêmicos, participação em eventos científicos e interações administrativas.

A função do intérprete, nesse contexto, deve ser compreendida como uma prática mediadora que possibilita o acesso do estudante surdo às informações e aos processos comunicativos que estruturam o ambiente universitário. De acordo com Silva (2013), a presença do intérprete constitui elemento fundamental para a acessibilidade linguística, mas não garante, por si só, a inclusão efetiva, sendo necessária a articulação com outras ações institucionais.

Nesse sentido, a orientação universitária envolve uma dinâmica complexa, na qual o intérprete atua como mediador entre diferentes sujeitos, discursos e práticas acadêmicas. Essa mediação exige competências específicas que vão além do domínio linguístico, incluindo conhecimentos pedagógicos, sensibilidade cultural e capacidade de adaptação às diferentes situações comunicativas. Conforme argumentam Silva, Guarinello e Martins (2016):

A atuação do intérprete no ensino superior não se limita à tradução de conteúdos, mas envolve a promoção da interação discursiva entre surdos e ouvintes, sendo responsável por possibilitar a participação efetiva do estudante surdo nas práticas acadêmicas e sociais da universidade (Silva; Guarinello; Martins, 2016, p. 179).

Essa perspectiva reforça a compreensão de que o intérprete desempenha um papel ativo na construção do processo educativo, influenciando diretamente a experiência acadêmica do estudante surdo.

Além disso, a orientação universitária demanda do intérprete uma atuação contínua em diferentes momentos da trajetória acadêmica. Desde o ingresso na universidade, passando pela adaptação ao ambiente acadêmico, até a conclusão do curso, o intérprete participa de processos fundamentais para o desenvolvimento do estudante. Nesse contexto, a mediação linguística torna-se essencial para garantir o acesso às informações institucionais, às orientações acadêmicas e às oportunidades de participação em atividades extracurriculares.

A complexidade dessa atuação pode ser evidenciada na seguinte citação:

O papel do intérprete de Libras na trajetória acadêmica dos estudantes surdos vai além da mediação linguística em sala de aula, abrangendo a participação em processos de orientação acadêmica, acompanhamento pedagógico e interação institucional. No entanto, apesar de sua importância, existem lacunas significativas na preparação desses profissionais, bem como desafios relacionados à comunicação e ao acesso dos surdos às informações em sua língua (Felix, 2024, p. 7).

A partir dessa análise, observa-se que a atuação do intérprete está diretamente relacionada à qualidade da orientação universitária oferecida aos estudantes surdos, sendo um fator determinante para sua permanência e sucesso acadêmico.

Outro aspecto relevante refere-se à relação entre intérprete e professor no processo de orientação universitária. Essa relação é mediada por diferentes fatores, incluindo o planejamento das atividades acadêmicas, a preparação prévia do conteúdo e a definição de estratégias de ensino inclusivas. A ausência de diálogo entre esses profissionais pode comprometer a eficácia da interpretação e dificultar o processo de aprendizagem do estudante surdo.

Nesse sentido, Guarinello *et al.* (2008) destacam que a atuação do intérprete no ensino superior enfrenta desafios relacionados à falta de preparação prévia, à complexidade dos conteúdos e às dificuldades na relação com os docentes. Segundo os autores:

A atuação do intérprete universitário evidencia uma série de questões que impactam diretamente a qualidade da mediação linguística, tais como a necessidade de conhecimento prévio das disciplinas, a dificuldade na relação entre língua portuguesa e Libras, bem como a interação entre intérprete e professor no contexto acadêmico (Guarinello *et al.*, 2008, p. 64).

Essa constatação reforça a necessidade de práticas colaborativas entre intérpretes e docentes, visando à construção de estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão dos estudantes surdos.

A atuação do intérprete na orientação universitária também está relacionada à sua formação profissional. Estudos indicam que muitos intérpretes não possuem formação específica para atuar no ensino superior, o que pode comprometer a qualidade da interpretação e, conseqüentemente, o processo de orientação acadêmica. Pereira (2024) destaca que a aprendizagem do intérprete ocorre, frequentemente, por meio da experiência prática e do contato com estudantes surdos, evidenciando lacunas na formação inicial.

Nesse contexto, a formação continuada torna-se essencial para o desenvolvimento das competências necessárias à atuação no ensino superior. Conforme argumenta Pereira (2024), a inclusão educacional deve ser compreendida como responsabilidade de toda a instituição, incluindo a promoção de espaços de formação e reflexão para intérpretes, professores e demais profissionais envolvidos no processo educativo.

A dimensão ética da atuação do intérprete também merece destaque no contexto da orientação universitária. A mediação linguística envolve decisões interpretativas que impactam diretamente a compreensão dos conteúdos por parte do estudante surdo. Nesse sentido, a neutralidade do intérprete é frequentemente questionada, sendo reconhecido que sua atuação é atravessada por escolhas discursivas e posicionamentos profissionais.

Essa discussão pode ser aprofundada a partir da seguinte:

Segundo Quadros (2004, apud Silva; Guarinello; Martins, 2016, p. 178), o intérprete não atua de forma neutra, mas participa ativamente da construção de sentidos, sendo influenciado por suas experiências, conhecimentos e contexto de atuação.

Tal afirmação evidencia que o intérprete desempenha um papel ativo na mediação do conhecimento, sendo necessário refletir sobre as implicações éticas de sua atuação no processo de orientação universitária.

Além disso, a atuação do intérprete no ensino superior deve ser compreendida à luz das políticas públicas de inclusão. Ferreira e Lustosa (2020) apontam que, embora haja avanços na legislação, ainda existem desafios na implementação dessas políticas, especialmente no que se refere à permanência dos estudantes surdos no sistema educacional. As autoras destacam que a presença do intérprete é um direito, mas não garante, por

si só, a inclusão efetiva, sendo necessário considerar as especificidades da surdez.

Nesse sentido, destaca-se a seguinte citação:

A garantia de intérpretes no contexto educacional trata-se de um direito dos estudantes surdos, porém, a efetivação da inclusão depende de uma série de fatores que vão além do acesso, incluindo condições de permanência, qualidade da mediação linguística e articulação entre políticas públicas e práticas institucionais (Ferreira; Lustosa, 2020, p. 1316).

Essa análise reforça a necessidade de uma abordagem integrada, que considere tanto a atuação do intérprete quanto as condições institucionais que viabilizam a inclusão.

Outro ponto importante refere-se à dimensão cultural da atuação do intérprete. A mediação linguística no contexto universitário envolve a transposição de significados entre culturas distintas, exigindo do profissional uma compreensão aprofundada da cultura surda e das especificidades da Libras. Paiva e Melo (2021) destacam que a acessibilidade linguística deve ser compreendida como parte de um conjunto mais amplo de direitos linguísticos, que envolvem não apenas a língua, mas também a identidade e a cultura da comunidade surda.

Por fim, destaca-se que o papel do intérprete de Libras na orientação universitária é fundamental para a promoção da inclusão e da equidade no ensino superior. No entanto, sua atuação deve ser compreendida como parte de um processo coletivo, que envolve a participação de diferentes atores institucionais e a implementação de políticas e práticas inclusivas.

A complexidade dessa atuação pode ser sintetizada na seguinte citação:

Para uma eficaz atuação do intérprete de Libras no ensino superior, é necessário que as instituições compreendam o processo de inclusão de forma ampla, reconhecendo que a simples presença do intérprete não garante a inclusão. Trata-se de um processo que envolve professores, alunos e intérpretes, todos inseridos em uma estrutura institucional que deve promover condições adequadas para o desenvolvimento dessas relações (Silva, 2013, p. 10).

Dessa forma, evidencia-se que o intérprete de Libras desempenha um papel estratégico no processo de orientação universitária, sendo responsável por viabilizar a comunicação, promover a interação e contribuir para a construção do conhecimento no ambiente acadêmico. Contudo, a efetividade dessa atuação depende de fatores estruturais,

formativos e institucionais, que devem ser considerados na construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva.

4 Considerações finais

A análise da tradução e interpretação em Libras no contexto da orientação universitária evidencia que a atuação do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais ultrapassa, de forma significativa, a função tradicionalmente atribuída à mediação linguística. Trata-se de uma prática que se insere no cerne do processo educativo, influenciando diretamente a construção do conhecimento, a participação acadêmica e a permanência dos estudantes surdos no ensino superior.

Observa-se que a presença do intérprete constitui condição essencial para a promoção da acessibilidade linguística, mas não suficiente para garantir uma inclusão efetiva. A literatura analisada converge ao apontar que a inclusão de estudantes surdos demanda um conjunto articulado de ações institucionais, pedagógicas e políticas, que envolvam não apenas o intérprete, mas também docentes, gestores e a própria estrutura universitária. Nesse sentido, a universidade deve assumir um compromisso coletivo com a inclusão, promovendo condições que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes.

A atuação do intérprete na orientação universitária revela-se, portanto, multifacetada, exigindo competências que abrangem dimensões linguísticas, pedagógicas, culturais e éticas. A complexidade dos discursos acadêmicos, a especificidade das áreas do conhecimento e as demandas institucionais impõem desafios constantes a esse profissional, reforçando a necessidade de formação inicial e continuada adequada. A ausência de preparo específico e de políticas de valorização profissional compromete não apenas a qualidade da interpretação, mas também o próprio processo de orientação acadêmica.

Além disso, a análise evidencia que a interpretação não se configura como um processo neutro, mas como uma prática situada, atravessada por escolhas discursivas e mediada por contextos culturais e institucionais. Essa compreensão reforça a importância de uma atuação crítica e reflexiva por parte do intérprete, bem como da construção de relações colaborativas com docentes e estudantes.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de ampliação da compreensão da acessibilidade linguística como direito fundamental,

que deve passar todas as dimensões da vida universitária. A orientação acadêmica, os atendimentos institucionais, a participação em atividades de pesquisa e extensão, bem como as interações sociais no ambiente universitário, devem ser pensados a partir de uma perspectiva inclusiva, que reconheça e valorize a Libras como língua de instrução e de produção de conhecimento.

Dessa forma, conclui-se que a tradução e interpretação em Libras desempenham papel estratégico na construção de uma universidade inclusiva, democrática e comprometida com a diversidade. Contudo, a efetividade dessa atuação depende de investimentos em formação profissional, implementação de políticas públicas consistentes e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A superação dos desafios identificados exige uma mudança estrutural e cultural no ensino superior, que reconheça a inclusão não como um elemento periférico, mas como princípio fundamental da educação.

Referências

ANTONIO, Luiz Cláudio de Oliveira; KELMAN, Celeste Azulay; MOTA, Paola Rodrigues. **Convergências e divergências do perfil do TILSP na educação básica e superior**. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 26, p. 1-15, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312020000100138. Acesso em 20 abr. 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.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais — Libras. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 set. 2010.

FERREIRA, Ana Cristina Assunção Xavier; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. A política de inclusão escolar para o aluno surdo na perspectiva do tradutor e intérprete de Libras. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 1315–1335, 2020. DOI: 10.21573/vol36n32020.102366. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/102366>. Acesso em: 20 abr. 2026.

FELIX, Cleuma Aparecida Barbosa Gonçalves. **O papel do intérprete de libras na trajetória acadêmica de discentes surdos/as na Universida-**

de Federal do Cariri: avaliação do impacto na acessibilidade e na realização educacional na visão do/da surdo/a. 2024. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024.

GOMES, Eduardo Andrade; VALADÃO, Michelle Nave. Tradução e interpretação educacional de libras-língua portuguesa no ensino superior: desdobramentos de uma atuação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 1, p. 601–622, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8655944>. Acesso em: 20 abr. 2026.

GUARINELLO, Ana Cristina et al. O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 1, p. 63-74, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/cXdhNVk4cjTPGbFRrmn8shv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2026.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade linguística de surdos no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 89-104, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WvvByDwr9hGGtgZnJZfKTjG/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2026.

PEREIRA, Denis Aparecido Mendes. **A inclusão do surdo no ensino superior e o papel do tradutor/intérprete.** 2024. 1,2 MB. il. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2024.

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

SILVA, Diná Souza da. **A atuação do intérprete de libras em uma instituição de ensino superior.** 2013. 161f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.

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: 27 abr. 2026.

SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da; GALIZIA, Fernando Stanzione. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios

dessa realidade. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 51, n. 00, p. e282663, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551282663por. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/240036>. Acesso em: 2 maio. 2026.

FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Márcia Simone da Silva¹

Gustavo Marques Brandão²

Danielle Adryane Costa da Silva³

Márcia Francisca Diogo Rodrigues⁴

Antonio Mateus Toledo⁵

Greice Kelly Nascimento Santos Costa⁶

1 Introdução

A formação continuada do docente universitário para a educação de surdos constitui-se como um dos eixos centrais das discussões contemporâneas no campo da educação inclusiva, especialmente diante das transformações sociais, políticas e linguísticas que vêm redefinindo o papel da universidade na formação de profissionais sensíveis à diversidade. Nesse contexto, a docência no ensino superior deixa de ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos e passa a assumir uma dimensão formativa mais ampla, que exige domínio de saberes pedagógicos, linguísticos e socioculturais relacionados à educação de sujeitos surdos.

Historicamente, a educação de surdos foi marcada por concepções excludentes que associavam a surdez à incapacidade cognitiva, limitando o acesso desses sujeitos ao conhecimento formal. Tal perspectiva foi sendo gradualmente superada a partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legítimo de comunicação e expressão, consolidando uma mudança paradigmática que desloca a surdez do campo

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

2 Mestrando em Letras, Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre.

3 Graduanda em Língua de Sinais Brasileira/Português como Segunda Língua pela Universidade Brasília.

4 Mestrando Profissional em Educação – Faculdade de Educação (FE), Universidade de Brasília.

5 Graduado em Letras Libras pela Centro Universitário Leonardo da Vinci.

6 Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia.

da deficiência para o campo da diferença linguística e cultural (Carniel, 2018). Essa mudança impõe à universidade o desafio de reorganizar seus processos formativos, especialmente no que diz respeito à preparação de docentes capazes de atuar em contextos educacionais inclusivos.

No âmbito da formação docente, destaca-se que a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura, embora represente um avanço significativo, não tem sido suficiente para garantir a formação adequada dos professores. Estudos apontam que a carga horária reduzida e o caráter introdutório dessa disciplina limitam o desenvolvimento de competências linguísticas e pedagógicas necessárias para o atendimento de estudantes surdos (Pereira; Raugust, 2020). Tal cenário evidencia a necessidade de investir em processos de formação continuada que possibilitem a ampliação e o aprofundamento desses conhecimentos.

A formação continuada, nesse sentido, deve ser compreendida como um processo permanente e articulado às demandas emergentes da prática docente, permitindo ao professor universitário refletir criticamente sobre suas ações pedagógicas e reconstruir seus saberes à luz das transformações sociais e educacionais. No caso da educação de surdos, essa formação implica não apenas o aprendizado da Libras, mas também a compreensão das especificidades do processo de ensino-aprendizagem mediado por uma língua de modalidade visual-gestual, bem como o reconhecimento da cultura surda como elemento constitutivo da identidade desses sujeitos (Lopes; Bernardes, 2025).

Além disso, a perspectiva bilíngue na educação de surdos tem se consolidado como referência teórica e metodológica, propondo a Libras como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Essa abordagem exige do docente universitário a apropriação de metodologias específicas que considerem as particularidades linguísticas dos estudantes surdos, bem como a capacidade de articular diferentes estratégias didáticas que favoreçam a construção do conhecimento de forma significativa (Silva, 2025).

Entretanto, a implementação dessa perspectiva ainda enfrenta inúmeros desafios, dentre os quais se destacam a ausência de formação específica para o trabalho com a educação bilíngue, a falta de domínio da Libras por parte dos docentes e a escassez de materiais didáticos adequados. Tais dificuldades revelam a fragilidade da formação inicial e reforçam a importância da formação continuada como mecanismo de superação dessas lacunas (Corrêa, 2013).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de problematizar o papel da universidade na formação de professores para a educação inclusiva. A instituição universitária, enquanto espaço de produção e difusão do conhecimento, deve assumir o compromisso de promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e garantam o acesso equitativo ao ensino superior. Nesse sentido, a formação continuada do docente universitário deve ser orientada por princípios que contemplem a inclusão, a equidade e o respeito às diferenças, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática (Kendrick; Cruz, 2020).

Ademais, é fundamental considerar que a formação docente para a educação de surdos não se restringe ao domínio de técnicas ou metodologias específicas, mas envolve também uma mudança de postura frente à diferença. Trata-se de um processo que exige do professor a desconstrução de concepções preconceituosas e a construção de uma nova visão sobre o sujeito surdo, reconhecendo-o como protagonista de seu processo educativo. Essa mudança implica a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes, promovam a interação e favoreçam o desenvolvimento de suas potencialidades.

Nesse contexto, a formação continuada deve ser concebida como espaço de diálogo, reflexão e construção coletiva de saberes, possibilitando a troca de experiências entre os docentes e a problematização das práticas pedagógicas. A participação em cursos, oficinas, grupos de estudo e outras atividades formativas contribui para o desenvolvimento profissional do docente, ampliando suas possibilidades de atuação e favorecendo a construção de práticas mais inclusivas.

Por fim, destaca-se que a efetivação de uma formação continuada de qualidade depende também de políticas públicas que garantam condições adequadas para o desenvolvimento dessas ações. Investimentos em programas de formação, incentivo à pesquisa na área da educação de surdos e valorização do trabalho docente são fundamentais para promover mudanças significativas no cenário educacional.

Dessa forma, a formação continuada do docente universitário para a educação de surdos configura-se como elemento indispensável para a consolidação de uma educação inclusiva, capaz de atender às demandas de uma sociedade plural e diversa. Trata-se de um processo complexo e multifacetado, que exige o envolvimento de diferentes atores e a articulação entre teoria e prática, visando à construção de um ensino superior comprometido com a inclusão e a justiça social.

2 A formação docente e a educação de surdos no contexto inclusivo

A formação docente para a educação de surdos, no contexto inclusivo, configura-se como um campo complexo, atravessado por múltiplas dimensões históricas, políticas, linguísticas e pedagógicas. Tal complexidade exige uma análise aprofundada das bases que sustentam os processos formativos, bem como das práticas que se efetivam no cotidiano das instituições educacionais. A consolidação de uma educação inclusiva pressupõe não apenas o acesso dos estudantes surdos ao ensino regular, mas, sobretudo, a garantia de condições efetivas de aprendizagem, o que implica diretamente a qualificação dos docentes.

Historicamente, a educação de surdos foi marcada por práticas excludentes e por concepções que desconsideravam as especificidades linguísticas desses sujeitos. A predominância do oralismo, especialmente após o Congresso de Milão de 1880, contribuiu para a marginalização da língua de sinais e para a negação da identidade surda. Nesse sentido, Fernandes (2011, p. 23) destaca que:

Por muito tempo os surdos foram vítimas de uma concepção equivocada que vinculava a surdez à falta de inteligência, levando-os a serem marginalizados, com base na crença hegemônica de que, como não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem, não poderiam pensar e, portanto, não haveria possibilidades de aprendizagem formal

Essa perspectiva, centrada na deficiência, contribuiu para a exclusão educacional dos surdos e influenciou diretamente a formação dos professores, que não eram preparados para lidar com a diversidade linguística presente nas salas de aula. A superação desse paradigma ocorre gradualmente, a partir do reconhecimento da língua de sinais como elemento central no processo de aprendizagem e na constituição da identidade surda.

No contexto brasileiro, a oficialização da Libras representa um marco fundamental para a educação de surdos, pois legitima a língua de sinais como meio de comunicação e expressão. Conforme estabelece a legislação vigente, a Libras é reconhecida como um sistema linguístico próprio, com estrutura gramatical específica, o que reforça a necessidade de sua inserção nos processos formativos dos docentes (Brasil, 2002). Nesse sentido, Carniel (2018, p. 4) afirma que:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais — Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos.

A partir desse reconhecimento, a formação docente passa a incorporar, ainda que de forma incipiente, conteúdos relacionados à Libras e à educação de surdos. Entretanto, a inserção dessa disciplina nos cursos de licenciatura não tem sido suficiente para garantir a preparação adequada dos professores. A limitação da carga horária e a abordagem superficial dos conteúdos evidenciam fragilidades na formação inicial, exigindo a ampliação de ações formativas no âmbito da formação continuada.

Nesse contexto, a perspectiva bilíngue emerge como referência para a educação de surdos, propondo a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Essa abordagem exige do professor não apenas o domínio da língua de sinais, mas também a compreensão de metodologias específicas que considerem as particularidades do processo de aprendizagem dos estudantes surdos. Lopes e Bernardes (2025, p. 1) destacam que:

A perspectiva bilíngue para a educação de surdos caracteriza um desafio para a formação de professores, sobretudo no contexto sociocultural brasileiro, no qual a predominância da língua herdada do país colonizador tem desvalorizado historicamente grupos linguísticos minoritários brasileiros”.

Tal desafio é agravado pela ausência de políticas formativas consistentes que garantam a qualificação dos docentes para atuar nesse modelo educacional. A formação docente, nesse sentido, deve ser orientada por princípios que contemplem a diversidade linguística e cultural, promovendo práticas pedagógicas que respeitem as especificidades dos estudantes surdos.

A necessidade de formação específica para a educação de surdos também é evidenciada nas discussões sobre a estruturação curricular dos cursos de licenciatura. Pereira e Raugust (2020, p. 1940) apontam que:

A baixa carga horária destinada à disciplina e o excesso de conteúdo a ser ensinado, bem como a priorização de conteúdos considerados práticos em detrimento da teorização da disciplina, revelam a necessidade de reestruturação da formação de professores.

Essa realidade demonstra que a formação docente ainda não atende plenamente às demandas da educação inclusiva, especialmente no que se refere à educação de surdos. A ausência de uma formação sólida

compromete a atuação dos professores, dificultando a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

Além disso, é importante considerar que a educação inclusiva não se limita à presença física do estudante surdo na sala de aula, mas envolve a criação de condições que possibilitem sua participação ativa no processo educativo. Nesse sentido, Mantoan (2003, apud Santos *et al.*, 2023) afirma que a inclusão escolar pressupõe a valorização das singularidades dos estudantes, garantindo o acesso ao conhecimento de forma equitativa.

A formação docente, portanto, deve contemplar não apenas aspectos técnicos e metodológicos, mas também dimensões éticas e políticas, que orientem a prática pedagógica em direção à inclusão. O professor precisa ser capaz de reconhecer as potencialidades dos estudantes surdos, promovendo estratégias que favoreçam sua aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse contexto, a formação continuada assume papel fundamental, pois possibilita a atualização dos conhecimentos e a reflexão crítica sobre a prática docente. Corrêa (2013) destaca que muitos professores se sentem despreparados para atuar com alunos surdos, evidenciando a necessidade de investimentos em programas de formação que atendam às demandas da educação inclusiva.

A formação docente para a educação de surdos também deve considerar a importância da cultura surda, entendida como conjunto de valores, práticas e formas de expressão que caracterizam a comunidade surda. O reconhecimento dessa cultura contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes, promovendo uma educação que valorize a diversidade.

Outro aspecto relevante refere-se à atuação do professor no ensino superior, especialmente na formação de futuros docentes. Nesse nível de ensino, a responsabilidade do professor é ampliada, pois ele não apenas ensina conteúdos, mas também forma profissionais que atuarão na educação básica. Dessa forma, a formação continuada do docente universitário é essencial para garantir a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

A articulação entre teoria e prática é fundamental nesse processo, permitindo que o professor reflita sobre sua atuação e desenvolva estratégias pedagógicas mais eficazes. A participação em atividades formativas, como cursos, seminários e grupos de estudo, contribui para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma prática docente mais crítica e reflexiva.

Nesse sentido, a formação docente para a educação de surdos deve ser concebida como um processo dinâmico e contínuo, que se constrói ao longo da trajetória profissional do professor. A superação dos desafios relacionados à educação inclusiva depende do compromisso dos docentes com sua formação e da implementação de políticas públicas que garantam condições adequadas para o desenvolvimento dessas ações.

Dessa forma, a formação docente e a educação de surdos no contexto inclusivo configuram-se como dimensões interdependentes, que exigem uma abordagem integrada e comprometida com a promoção da equidade educacional. A construção de uma educação inclusiva de qualidade depende, em grande medida, da qualificação dos professores, que devem estar preparados para atuar em contextos diversos e complexos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

3 A importância da formação continuada para o docente universitário

A formação continuada do docente universitário assume centralidade nas discussões contemporâneas acerca da qualidade do ensino superior, especialmente quando se considera a necessidade de atender às demandas de uma educação inclusiva e socialmente comprometida. No contexto da educação de surdos, essa formação adquire ainda maior relevância, uma vez que envolve a apropriação de saberes específicos que ultrapassam os limites da formação inicial, exigindo atualização constante, reflexão crítica e reconfiguração das práticas pedagógicas.

A docência universitária, historicamente marcada por uma ênfase no domínio do conteúdo específico, passa a incorporar, nas últimas décadas, a necessidade de formação pedagógica mais consistente, sobretudo diante da ampliação do acesso ao ensino superior e da diversidade de perfis estudantis. Nesse cenário, a presença de estudantes surdos nas universidades desafia os docentes a repensarem suas metodologias, estratégias de comunicação e formas de avaliação, evidenciando lacunas na formação inicial e reforçando a importância da formação continuada.

Corrêa (2013, p. 101) evidencia essa necessidade ao apontar que:

A formação continuada passa a exercer papel fundamental no sentido de melhorar o fazer pedagógico dos docentes auxiliando na inclusão dos alunos com deficiência, sobretudo quando se considera a fragilidade

existente na formação inicial, que não propicia aos futuros docentes o embasamento necessário tanto teórico quanto prático.

Essa constatação revela que a formação continuada não deve ser compreendida como complementar, mas como elemento estruturante da prática docente, especialmente no que se refere à educação inclusiva. No caso da educação de surdos, essa formação implica o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso da Libras, à compreensão da cultura surda e à aplicação de metodologias adequadas ao ensino bilíngue.

A necessidade de aprofundamento na formação docente também é destacada por Silva (2025, p. 2), ao afirmar que:

É indispensável investimentos na formação docente, para que se garanta aos professores que atuam na educação de surdos o preparo e a qualificação necessária, considerando a especificidade linguística e cultural desses sujeitos e a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas.

Tal perspectiva reforça a ideia de que a formação continuada deve estar articulada às políticas públicas educacionais e às demandas sociais, promovendo a construção de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão e a equidade.

Nesse sentido, a formação continuada também se configura como espaço de problematização das práticas pedagógicas, permitindo ao docente refletir sobre suas concepções e atitudes frente à diversidade. Segundo Nóvoa (1992, apud Campos; Martins, 2024), a formação de professores deve ser compreendida como um processo de construção da identidade profissional, no qual a reflexão crítica sobre a prática desempenha papel fundamental. Essa perspectiva evidencia que a formação continuada não se limita à aquisição de novos conhecimentos, mas envolve a ressignificação da prática docente e a construção de novos modos de ensinar.

Além disso, a formação continuada contribui para a superação de concepções equivocadas sobre a surdez, ainda presentes no contexto educacional. A compreensão da surdez como diferença linguística e cultural exige do docente uma mudança de postura, que se reflete na adoção de práticas pedagógicas mais inclusivas e na valorização da língua de sinais como meio de acesso ao conhecimento.

Nesse contexto, Kendrick e Cruz (2020, p. 573) destacam que:

A língua de sinais é parte fulcral para os processos de ensino e de aprendizagem do surdo, pois compõe a sua identidade, não sendo

apenas um recurso de acessibilidade, mas um direito linguístico que deve ser garantido no espaço educacional.

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que a formação continuada deve contemplar não apenas o ensino da Libras, mas também a reflexão sobre sua função no processo educativo, promovendo a construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades dos estudantes surdos.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de articulação entre teoria e prática no processo formativo. A formação continuada deve possibilitar ao docente a experimentação de novas metodologias e a adaptação de suas práticas às demandas do contexto educacional. Nesse sentido, a participação em cursos, oficinas e grupos de estudo contribui para o desenvolvimento profissional e para a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva.

Pereira e Raugust (2020, p. 1942) ressaltam que:

A formação de professores precisa ir além da simples transmissão de conteúdos, sendo necessária uma reestruturação que contemple tanto os aspectos teóricos quanto práticos, promovendo a construção de um profissional consciente das singularidades linguísticas de seus futuros alunos.

Essa afirmação evidencia que a formação continuada deve ser orientada por uma perspectiva crítica, que valorize a reflexão sobre a prática e a construção coletiva do conhecimento.

No âmbito da educação bilíngue, a formação continuada assume papel estratégico, uma vez que essa abordagem exige conhecimentos específicos sobre o ensino da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua. Lopes e Bernardes (2025) apontam que a implementação dessa proposta ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação de professores capacitados para atuar nesse modelo educacional.

A importância da formação continuada também pode ser compreendida à luz das transformações ocorridas no campo educacional, que demandam do docente universitário uma postura investigativa e reflexiva. Nesse sentido, Minayo (1993, apud Corrêa, 2013) destaca que o conhecimento se constrói a partir da análise crítica da realidade, evidenciando a necessidade de uma formação que promova a reflexão sobre a prática e a construção de novos saberes.

Além disso, a formação continuada contribui para o fortalecimento da autonomia docente, permitindo ao professor desenvolver estratégias pedagógicas mais adequadas ao seu contexto de atuação. A possibilidade de refletir sobre a prática e de compartilhar experiências com outros docentes favorece a construção de uma identidade profissional mais sólida e comprometida com a qualidade do ensino.

No caso específico da educação de surdos, a formação continuada deve contemplar a compreensão das especificidades do processo de aprendizagem desses estudantes, bem como a utilização de recursos didáticos que favoreçam a construção do conhecimento. A adoção de práticas pedagógicas inclusivas exige do docente a capacidade de adaptar suas metodologias e de utilizar diferentes estratégias de ensino, considerando as necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, Santos *et al.* (2023) ressaltam que as práticas pedagógicas inclusivas ainda estão, muitas vezes, centradas nas limitações dos estudantes, e não em suas potencialidades, o que reforça a necessidade de formação continuada que promova uma mudança de perspectiva.

A formação continuada, portanto, configura-se como elemento fundamental para a construção de uma prática docente inclusiva, que valorize a diversidade e promova a equidade educacional. Trata-se de um processo contínuo, que exige o compromisso dos docentes com sua formação e a implementação de políticas públicas que garantam condições adequadas para o desenvolvimento dessas ações.

Dessa forma, a importância da formação continuada para o docente universitário evidencia-se não apenas como estratégia de atualização profissional, mas como condição indispensável para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade. A construção de práticas pedagógicas que atendam às demandas da educação de surdos depende, em grande medida, da qualificação dos docentes, que devem estar preparados para atuar em contextos diversos e complexos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa e inclusiva.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a formação continuada do docente universitário para a educação de surdos constitui-se como um elemento estruturante para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior. Ao considerar as transformações

históricas, políticas e linguísticas que redefiniram o campo da educação de surdos, torna-se evidente que a atuação docente exige competências que extrapolam a formação inicial, demandando processos formativos contínuos e articulados às exigências contemporâneas da educação inclusiva.

Verifica-se que, apesar dos avanços legais e das políticas públicas voltadas ao reconhecimento da Libras e à promoção da educação bilíngue, ainda persistem lacunas significativas na formação dos professores, especialmente no que se refere ao domínio da língua de sinais e à compreensão das especificidades culturais da comunidade surda. Nesse cenário, a formação continuada assume papel central ao possibilitar a ressignificação das práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento de estratégias mais adequadas ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

Além disso, destaca-se que a inclusão no ensino superior não pode ser reduzida ao acesso, mas deve garantir condições efetivas de permanência e aprendizagem, o que implica diretamente a qualificação dos docentes. A formação continuada, nesse sentido, contribui para a construção de uma prática pedagógica mais reflexiva, crítica e comprometida com a diversidade, permitindo ao professor reconhecer e valorizar as potencialidades dos estudantes surdos.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de consolidação da perspectiva bilíngue como fundamento da educação de surdos. A compreensão da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua exige do docente universitário não apenas o domínio linguístico, mas também o conhecimento de metodologias específicas que favoreçam a construção do conhecimento de forma significativa. Tal exigência reforça a importância de políticas institucionais que incentivem e garantam a formação continuada dos professores.

Ademais, a formação continuada deve ser concebida como um processo coletivo e permanente, que envolve a troca de experiências, a reflexão sobre a prática e a construção compartilhada de saberes. A participação em espaços formativos contribui para o fortalecimento da identidade profissional docente, ampliando suas possibilidades de atuação e favorecendo a implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Por fim, conclui-se que a formação continuada do docente universitário para a educação de surdos não se configura apenas como uma necessidade pedagógica, mas como um compromisso ético e social com a

construção de uma educação mais justa, equitativa e inclusiva. A superação dos desafios identificados depende da articulação entre políticas públicas, instituições de ensino e docentes, visando à consolidação de práticas que garantam o direito à educação de qualidade para todos os sujeitos, respeitando suas especificidades e promovendo sua plena participação no processo educativo.

Referências

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília: Presidência da República, 2002.

CAMPOS, Vanessa Aparecida Palermo; MARTINS, Sandra Eli Sartoretto de Oliveira. Formação de estudantes surdos para a docência nas séries iniciais da Educação Básica: o que dizem os professores universitários. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 1–15, 2024. DOI: 10.14393/REPOD-v13n2a2024-68671. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68671>. Acesso em: 2 mai. 2026.

CARNIEL, Fagner. A reviravolta discursiva da Libras na educação superior. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2018, vol.23, e230027. Epub 23-Abr-2018. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230027>.

CORRÊA, Roseane Modesto. **A formação continuada do professor para a educação de surdos da rede municipal de Manaus: repercussões na prática pedagógica.** 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

FERNANDES, Eulália. **Educação de surdos.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

KENDRICK, Denielli; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Libras e formação docente: da constatação à superação de hierarquias. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2020.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho, BERNARDES, Maria Eliza Matosinho. Educação de Surdos e Formação de Professores: uma Análise Franco-Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial.** [online]. 2025, vol.31, e0193. Epub 22-Abr-2025. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0193>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 1993.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, Karina Ávila; RAUGUST, Mayara Bataglin. Incursões sobre a estruturação da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 20, n. 67, 2020. DOI: 10.7213/1981-416X.20.067.AO03. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/25968>. Acesso em: 2 maio. 2026.

SANTOS, Sylvana Karla da Silva et al. Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva e na Educação de Surdos: um estudo sobre o incentivo das potencialidades. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e35/1–28, 2023. DOI: 10.5902/1984686X69929. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69929>. Acesso em: 2 mai. 2026.

SILVA, Sandra Mara Batista Oliveira da. **Formação docente para a educação bilíngue de surdos**. **International Integralize Scientific**. v 5, n 48, Junho/2025.

EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR E NA PÓS-GRADUAÇÃO

José Sinésio Tôrres Gonçalves Filho¹

Adriano de Oliveira Gianotto²

Silvia Saraiva de França Calixto³

Cintia Caldeira da Silva⁴

Alberto Freiberger Bernardinelli⁵

1 Introdução

A presença de docentes surdos no ensino superior e na pós-graduação constitui um fenômeno relativamente recente no contexto educacional brasileiro, sendo resultado de um conjunto de transformações históricas, sociais, políticas e linguísticas que ampliaram o acesso da comunidade surda à educação formal. Esse movimento está intrinsecamente relacionado ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, bem como à consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão e à valorização das diferenças linguísticas e culturais (Brasil, 2002; Brasil, 2005).

Historicamente, os sujeitos surdos foram excluídos dos espaços educacionais e considerados incapazes de participar plenamente dos processos de produção de conhecimento. Tal concepção esteve fundamentada em perspectivas medicalizantes e deficitárias da surdez, que desconsideravam a dimensão linguística e cultural desses indivíduos. Nesse sentido, a trajetória da comunidade surda é marcada por lutas constantes pelo reconhecimento de seus direitos, especialmente no que se refere ao acesso à educação e à valorização de sua língua natural (Silva; Galizia, 2025).

1 Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

2 Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco.

3 Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília.

4 Doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília.

5 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

No contexto do ensino superior, essa exclusão se manifesta de diferentes formas, seja pela baixa representatividade de estudantes e docentes surdos, seja pelas dificuldades estruturais e pedagógicas que ainda persistem nas instituições de ensino. Apesar dos avanços nas últimas décadas, observa-se que a universidade ainda não se constitui plenamente como um espaço inclusivo, uma vez que as políticas de acessibilidade nem sempre são efetivadas de maneira consistente (Silva; Galizia, 2025).

A inserção de docentes surdos nesse cenário representa, portanto, uma ruptura com paradigmas historicamente estabelecidos, ao mesmo tempo em que evidência novas demandas e desafios. De acordo com Filho, Meletti e Cabral (2025), a produção acadêmica sobre docentes surdos no ensino superior ainda é incipiente, revelando uma lacuna significativa no campo de pesquisa e apontando para a necessidade de aprofundamento teórico e empírico sobre a temática. Tal escassez de estudos contribui para a invisibilidade dessas experiências e dificulta a construção de políticas educacionais mais efetivas.

No que se refere às experiências desses docentes, destaca-se a presença de múltiplas barreiras que atravessam sua prática profissional. Entre elas, sobressaem as dificuldades de comunicação, decorrentes da predominância da língua portuguesa oral-auditiva nos espaços acadêmicos, o que impõe aos docentes surdos a necessidade constante de mediação linguística, geralmente por meio de intérpretes de Libras. No entanto, a ausência ou insuficiência desses profissionais compromete a qualidade das interações pedagógicas e institucionais (Rolim da Silva *et al.*, 2023).

Além das barreiras comunicacionais, há também desafios relacionados à organização institucional e à gestão educacional. Muitas universidades ainda não possuem políticas claras e efetivas de inclusão voltadas aos docentes surdos, o que se reflete na falta de recursos, de formação adequada para os demais profissionais e de reconhecimento das especificidades linguísticas desses sujeitos. Nesse contexto, o cotidiano desses docentes é marcado por processos de adaptação e resistência, evidenciando a necessidade de mudanças estruturais mais profundas (Rolim da Silva *et al.*, 2023).

Outro aspecto relevante diz respeito à formação desses profissionais. Embora haja avanços na oferta de cursos de graduação e pós-graduação voltados à educação de surdos, estudos indicam que a formação inicial dos docentes surdos ainda apresenta lacunas significativas, especialmente no que se refere à articulação entre conhecimentos linguísticos e pedagógicos.

Muitas vezes, essa formação se restringe ao ensino da Libras, desconsiderando outras dimensões fundamentais para o exercício da docência no ensino superior (Muttão; Lodi, 2018).

Nesse sentido, a formação continuada assume um papel central na trajetória desses docentes, uma vez que possibilita o aprofundamento de conhecimentos e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas às especificidades do contexto bilíngue. No entanto, o acesso a essas oportunidades nem sempre é garantido, o que reforça as desigualdades existentes no campo educacional (Muttão; Lodi, 2018).

A atuação de docentes surdos também está diretamente relacionada à construção de identidades e ao fortalecimento do protagonismo da comunidade surda no espaço acadêmico. Ao ocupar posições de docência, esses sujeitos tornam-se referências linguísticas e culturais, contribuindo para a valorização da Libras e para a transformação das práticas educacionais. Além disso, sua presença desafia concepções hegemônicas de conhecimento, promovendo a inclusão de novas perspectivas epistemológicas (Ramalho *et al.*, 2024).

Nesse contexto, a educação bilíngue se apresenta como um elemento fundamental para a compreensão das experiências desses docentes. Ao reconhecer a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, essa abordagem possibilita uma formação mais adequada às especificidades dos sujeitos surdos, favorecendo seu desenvolvimento acadêmico e profissional (Santos; Karnopp, 2025).

Entretanto, a efetivação da educação bilíngue ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente no ensino superior, onde predominam práticas pedagógicas centradas na língua portuguesa. A ausência de materiais didáticos em Libras, a falta de professores bilíngues e a escassez de pesquisas na área são alguns dos fatores que dificultam a consolidação dessa proposta (Santos; Karnopp, 2025).

As experiências de docentes surdos na pós-graduação, por sua vez, revelam outras camadas de complexidade. Nesse nível de ensino, as exigências acadêmicas são ainda mais rigorosas, demandando domínio de diferentes linguagens, produção científica e participação em redes de pesquisa. Para os docentes surdos, essas exigências são frequentemente ampliadas pelas barreiras linguísticas e institucionais, o que torna sua trajetória ainda mais desafiadora.

Apesar dessas dificuldades, a presença de docentes surdos na pós-graduação representa um avanço significativo no campo da educação

inclusiva, uma vez que contribui para a ampliação da diversidade e para a construção de um ambiente acadêmico mais plural. Além disso, suas experiências evidenciam a importância de repensar as práticas educacionais e de promover mudanças que garantam a equidade de oportunidades.

Dessa forma, a análise das experiências de docentes surdos no ensino superior e na pós-graduação permite compreender não apenas os desafios enfrentados por esses sujeitos, mas também as potencialidades de transformação do espaço acadêmico. Ao evidenciar suas trajetórias, torna-se possível questionar modelos excludentes e propor alternativas que valorizem a diversidade linguística e cultural.

Em síntese, a presença de docentes surdos no ensino superior e na pós-graduação configura-se como um elemento fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática. No entanto, para que essa inclusão se efetive de maneira plena, é necessário investir em políticas públicas, formação docente, acessibilidade e produção de conhecimento, de modo a garantir condições equitativas de participação e atuação para esses profissionais.

2 Docentes surdos no ensino superior: desafios e inserção acadêmica

Inicialmente, é necessário reconhecer que o acesso de pessoas surdas à docência universitária está diretamente relacionado às políticas públicas que regulamentaram a educação inclusiva e o reconhecimento da Libras. A legislação brasileira, especialmente a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, estabeleceu diretrizes fundamentais para a formação de professores e para a inserção da Libras nos espaços educacionais. Conforme destacado por Filho, Meletti e Cabral (2025, p. 3), essas normativas ampliaram as oportunidades profissionais para docentes surdos, sobretudo no ensino de Libras em cursos de formação docente.

Entretanto, a presença desses profissionais nas universidades ainda ocorre de forma limitada e desigual, evidenciando uma inserção que, embora crescente, permanece marcada por desafios estruturais. A literatura aponta que a produção acadêmica sobre docentes surdos no ensino superior é escassa, revelando uma lacuna significativa no campo educacional (Filho; Meletti; Cabral, 2025). Essa ausência de estudos sistematizados contribui para a invisibilidade das experiências desses sujeitos, dificultando a construção de políticas mais eficazes.

No que diz respeito aos desafios enfrentados pelos docentes surdos, a questão da comunicação ocupa um lugar central. A predominância da língua portuguesa oral-auditiva no ambiente acadêmico impõe barreiras constantes à participação plena desses profissionais. A mediação por intérpretes de Libras, embora essencial, nem sempre é suficiente ou garantida em todas as situações, o que compromete as interações pedagógicas e institucionais.

Nesse sentido, Rolim da Silva *et al.* (2023, p. 284) evidenciam que:

O professor surdo se depara com múltiplos desafios à prática pedagógica, incluindo a comunicação cotidiana, as regras de funcionamento da instituição em que trabalha, a falta de materiais didáticos adaptados e a falta de profissionais intérpretes de LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

A citação acima demonstra que as dificuldades enfrentadas por esses docentes extrapolam a sala de aula, alcançando também aspectos administrativos e institucionais. A ausência de políticas consistentes de acessibilidade revela uma estrutura universitária ainda pouco preparada para acolher a diversidade linguística.

Além disso, a literatura destaca que os desafios não se restringem à comunicação, mas incluem também aspectos relacionados à formação docente. Estudos indicam que a formação inicial de professores surdos ainda apresenta lacunas importantes, especialmente no que se refere à articulação entre teoria pedagógica e prática docente. Segundo Muttão e Lodi (2018, p. 49), a formação dos professores para a educação de surdos frequentemente se limita à disciplina de Libras, não contemplando as especificidades pedagógicas necessárias.

Esse cenário evidencia a necessidade de repensar os currículos de formação docente, de modo a incluir abordagens mais abrangentes e alinhadas às demandas da educação bilíngue. Nesse contexto, a formação continuada emerge como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento profissional desses docentes, permitindo a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

Outro aspecto relevante refere-se às barreiras atitudinais presentes no ambiente acadêmico. A presença de preconceitos linguísticos e culturais ainda constitui um obstáculo significativo para a inserção plena dos docentes surdos. Conforme apontado por Ramalho *et al.* (2024), a interação entre professores surdos e estudantes ouvintes muitas vezes

é marcada por dificuldades decorrentes da falta de familiaridade com a Libras e da ausência de uma cultura institucional inclusiva.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a inserção acadêmica dos docentes surdos não depende apenas de condições estruturais, mas também de mudanças culturais e atitudinais no interior das instituições de ensino superior. A valorização da Libras e da cultura surda deve ser compreendida como elemento central para a construção de um ambiente acadêmico mais democrático.

A compreensão desses desafios pode ser aprofundada a partir da perspectiva histórica da educação de surdos. Durante séculos, os sujeitos surdos foram excluídos dos processos educacionais formais, sendo considerados incapazes de aprender. Essa concepção foi gradualmente superada com o reconhecimento da língua de sinais e com o avanço das políticas inclusivas.

Nesse contexto, Quadros (2004, apud Silva, 2020) destaca que a língua de sinais oferece aos sujeitos surdos as mesmas possibilidades linguísticas que a língua oral proporciona aos ouvintes, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social. Tal afirmação reforça a importância de garantir o uso da Libras como língua de instrução no ensino superior.

A partir dessa perspectiva, a inserção de docentes surdos pode ser compreendida como um processo de afirmação identitária e de valorização da diferença linguística. A presença desses profissionais no ambiente acadêmico contribui para a transformação das práticas educacionais, promovendo uma abordagem mais inclusiva e plural.

No entanto, essa inserção ainda ocorre de forma tensionada, uma vez que as instituições de ensino superior permanecem estruturadas a partir de um modelo hegemônico que privilegia a língua portuguesa e desconsidera outras formas de comunicação. Essa contradição evidencia a necessidade de repensar os fundamentos da educação superior, incorporando perspectivas que valorizem a diversidade.

A análise das experiências de docentes surdos também revela a importância do protagonismo desses sujeitos na construção de novas práticas pedagógicas. Ao atuar como professores, eles não apenas transmitem conhecimentos, mas também desafiam concepções tradicionais de ensino, introduzindo novas formas de interação e aprendizagem.

Nesse sentido, Santos e Karnopp (2025) destacam, de forma indireta, que a educação bilíngue deve ser compreendida não apenas

como uma estratégia pedagógica, mas como um direito linguístico da comunidade surda. Essa abordagem implica reconhecer a Libras como língua de instrução e valorizar a identidade cultural dos sujeitos surdos.

Para sistematizar os principais desafios enfrentados pelos docentes surdos no ensino superior, apresenta-se o Quadro 1.

Quadro 1 – Principais desafios enfrentados por docentes surdos no ensino superior

DIMENSÃO	DESAFIOS IDENTIFICADOS
Comunicacional	Falta de intérpretes; barreiras linguísticas; predominância do português
Pedagógica	Ausência de materiais adaptados; dificuldades metodológicas
Institucional	Falta de políticas inclusivas; pouca acessibilidade
Formativa	Lacunas na formação inicial e continuada
Atitudinal	Preconceito linguístico; desconhecimento da cultura surda

Fonte: Elaborado a partir de Rolim da Silva et al. (2023); Filho, Meletti e Cabral (2025).

Além dos desafios, é importante destacar os avanços e possibilidades decorrentes da inserção desses docentes no ensino superior. A presença de professores surdos contribui para a ampliação da diversidade acadêmica e para a construção de práticas educacionais mais inclusivas.

Nesse sentido, apresenta-se o Quadro 2, que sintetiza as contribuições da docência surda para o ensino superior.

Quadro 2 – Contribuições da docência surda no ensino superior

ASPECTO	CONTRIBUIÇÕES
Linguístico	Valorização da Libras como língua de instrução
Cultural	Fortalecimento da identidade surda
Pedagógico	Desenvolvimento de metodologias visuais e bilíngues
Social	Promoção da inclusão e da diversidade
Acadêmico	Ampliação de perspectivas epistemológicas

Fonte: Elaborado a partir de Ramalho et al. (2024); Santos e Karnopp (2025).

Diante do exposto, observa-se que a inserção de docentes surdos no ensino superior é um processo complexo, marcado por avanços e desafios. A superação das barreiras existentes exige não apenas mudanças estruturais,

mas também uma transformação cultural no interior das instituições acadêmicas.

Assim, torna-se imprescindível que as universidades adotem políticas efetivas de inclusão, invistam na formação de profissionais e promovam o reconhecimento da Libras como língua legítima de ensino. Somente a partir dessas ações será possível garantir a participação plena dos docentes surdos e construir um ensino superior verdadeiramente inclusivo.

3 Experiências, identidade e protagonismo na docência surda

A análise das experiências de docentes surdos no ensino superior e na pós-graduação exige a compreensão de dimensões que ultrapassam a prática pedagógica, alcançando aspectos identitários, culturais e políticos. A docência surda não pode ser entendida apenas como exercício profissional, mas como um espaço de construção de subjetividades, de afirmação linguística e de protagonismo social, especialmente em um contexto historicamente marcado pela exclusão da comunidade surda dos processos educacionais formais.

A constituição da identidade docente surda está diretamente relacionada às trajetórias pessoais e educacionais desses sujeitos, frequentemente atravessadas por barreiras linguísticas, ausência de acessibilidade e experiências de marginalização. Conforme Silva (2020, p. 7), ao analisar as significações de professores surdos sobre sua atuação, evidencia-se que suas trajetórias são marcadas por desafios desde a educação básica, incluindo dificuldades de acesso à linguagem e à escolarização adequada, o que impacta diretamente sua formação e inserção profissional.

Nesse sentido, a identidade docente surda se constrói em um movimento dialético entre exclusão e resistência, no qual os sujeitos ressignificam suas experiências e se afirmam como protagonistas no espaço acadêmico. Essa construção identitária está intrinsecamente ligada à língua de sinais, elemento central na constituição da subjetividade e na mediação das relações sociais dos sujeitos surdos.

A partir dessa perspectiva, Quadros (2005, apud Silva, 2020) destaca que a língua de sinais oferece aos sujeitos surdos as mesmas possibilidades linguísticas que a língua oral proporciona aos ouvintes, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para a construção da identidade. Tal compreensão reforça a importância da Libras como elemento estruturante da docência surda, não apenas como ferramenta de comunicação, mas

como expressão de uma cultura e de uma forma específica de produzir conhecimento.

A experiência docente, nesse contexto, assume um caráter singular, uma vez que os professores surdos atuam em um ambiente predominantemente estruturado a partir da lógica ouvinte. Essa condição exige desses profissionais a constante negociação de sentidos, a adaptação de práticas pedagógicas e a construção de estratégias que possibilitem sua atuação efetiva.

De acordo com Ramalho *et al.* (2024, p. 145), a atuação de professores surdos no ensino superior evidencia a necessidade de superar barreiras linguísticas e atitudinais, ao mesmo tempo em que destaca o protagonismo desses sujeitos na construção de práticas inclusivas. Tal protagonismo se manifesta na capacidade de transformar o espaço acadêmico, introduzindo novas formas de ensinar, aprender e interagir.

A centralidade do protagonismo surdo na docência pode ser compreendida a partir da valorização das narrativas e das experiências desses sujeitos, que se constituem como instrumentos de resistência e de afirmação cultural. Nesse sentido, Ferreira (2024, p. 6) enfatiza que a escuta sensível das narrativas surdas possibilita compreender a constituição do sujeito enquanto membro de um grupo linguístico e cultural diferenciado, reconhecendo que tais sujeitos constroem sentidos sobre si mesmos a partir de sua vivência histórica.

A importância das narrativas na construção da identidade docente surda pode ser evidenciada na seguinte citação:

A constituição das identidades surdas, articulada às narrativas de vida e às práticas educativas bilíngues, configura-se como um campo de disputas epistemológicas e políticas que vem se aprofundando nas últimas décadas. O entendimento contemporâneo da surdez desloca-se de uma perspectiva clínica, medicalizante e deficitária para um paradigma cultural e linguístico, que concebe o sujeito surdo como ator histórico, produtor de saberes e protagonista de sua própria trajetória social (Ferreira, 2024, p. 6).

A partir desse entendimento, à docência surda pode ser compreendida como um espaço de produção de conhecimento situado, no qual as experiências dos sujeitos assumem papel central na construção de práticas pedagógicas. Essa perspectiva desafia modelos tradicionais de ensino, baseados na homogeneização dos sujeitos e na centralidade da língua portuguesa, propondo uma abordagem mais inclusiva e sensível às diferenças.

Além disso, a presença de docentes surdos no ensino superior contribui para a redefinição das relações de poder no ambiente acadêmico. Ao ocupar posições de docência, esses sujeitos rompem com a lógica de subalternização historicamente imposta à comunidade surda, afirmando-se como produtores de conhecimento e agentes de transformação social.

Nesse sentido, Michel Porm da Silva (2022, apud Ferreira, 2024) destaca que o contato com adultos surdos em contextos educacionais fortalece a identidade dos estudantes surdos, contribuindo para o desenvolvimento de sua autonomia e de sua consciência social. Tal afirmação reforça o papel dos docentes surdos como referências linguísticas e culturais, fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva.

A análise das experiências desses docentes também evidencia a importância da educação bilíngue como base para a construção de práticas pedagógicas mais adequadas às especificidades dos sujeitos surdos. A educação bilíngue, ao reconhecer a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, possibilita a construção de um ambiente educacional mais equitativo, no qual os sujeitos podem desenvolver plenamente suas capacidades.

Contudo, a efetivação dessa abordagem ainda enfrenta desafios significativos, especialmente no ensino superior, onde predominam práticas pedagógicas centradas na língua portuguesa. A ausência de materiais didáticos em Libras e a falta de formação adequada para docentes e gestores educacionais dificultam a consolidação de uma educação verdadeiramente bilíngue.

Para sistematizar os elementos relacionados à construção da identidade docente surda, apresenta-se o Quadro 3.

Quadro 3 – Elementos constitutivos da identidade docente surda

DIMENSÃO	ELEMENTOS
Linguística	Uso da Libras como língua de instrução
Cultural	Valorização da cultura surda
Histórica	Experiências de exclusão e resistência
Social	Inserção em comunidades surdas
Profissional	Atuação docente no ensino superior

Fonte: Elaborado a partir de Silva (2020); Ferreira (2024).

A análise do protagonismo surdo na docência também pode ser aprofundada a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas por esses profissionais. Essas práticas se caracterizam pela valorização da visualidade, pela utilização de recursos multimodais e pela centralidade da interação em Libras.

Nesse contexto, conforme Santos e Karnopp (2025, p. 2), a formação de professores surdos ainda carece de diretrizes curriculares consolidadas, o que compromete a qualidade da prática docente e dificulta a consolidação de uma educação bilíngue efetiva. Essa lacuna evidencia a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada desses profissionais.

A docência surda, portanto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de um espaço de diálogo intercultural, no qual diferentes formas de conhecimento são reconhecidas e valorizadas. Esse processo contribui para a transformação do ensino superior, tornando-o mais inclusivo e democrático.

Para sintetizar as contribuições do protagonismo surdo na docência, apresenta-se o Quadro 4.

Quadro 4 – Protagonismo surdo e suas contribuições na docência

DIMENSÃO	CONTRIBUIÇÕES
Educacional	Desenvolvimento de práticas bilíngues
Cultural	Valorização da identidade surda
Social	Inclusão e representatividade
Epistemológica	Ampliação de perspectivas de conhecimento
Política	Fortalecimento de direitos linguísticos

Fonte: Elaborado a partir de Ramalho et al. (2024); Santos e Karnopp (2025).

Diante dessas considerações, evidencia-se que as experiências de docentes surdos no ensino superior e na pós-graduação constituem um campo fértil para a reflexão sobre inclusão, diversidade e transformação social. A docência surda emerge como um espaço de resistência e de produção de novas possibilidades educativas, desafiando paradigmas tradicionais e contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa.

Assim, compreender a identidade e o protagonismo desses sujeitos implica reconhecer a complexidade de suas trajetórias e a importância de

suas contribuições para o campo educacional, reafirmando a necessidade de políticas e práticas que garantam sua plena participação no ensino superior.

4 Considerações finais

A análise das experiências de docentes surdos no ensino superior e na pós-graduação permite evidenciar que, embora avanços significativos tenham sido conquistados nas últimas décadas, ainda persistem desafios estruturais, pedagógicos e culturais que limitam a plena inclusão desses profissionais no ambiente acadêmico. A presença de docentes surdos representa uma ruptura com modelos historicamente excludentes, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de reconfiguração das práticas institucionais.

Observa-se que a inserção desses docentes está diretamente vinculada às políticas públicas de reconhecimento da Libras e à expansão da educação bilíngue no Brasil. No entanto, tais políticas, embora fundamentais, não garantem, por si só, condições equitativas de atuação. A efetivação da inclusão depende de ações concretas por parte das instituições de ensino superior, especialmente no que se refere à acessibilidade comunicacional, à formação docente e à valorização da diversidade linguística.

Os desafios enfrentados pelos docentes surdos, tais como barreiras comunicacionais, ausência de intérpretes, falta de materiais didáticos adaptados e preconceitos linguísticos, demonstram que o ambiente acadêmico ainda se estrutura predominantemente a partir de uma lógica ouvinte. Essa realidade impõe aos docentes surdos a necessidade constante de adaptação, evidenciando uma inclusão que, muitas vezes, ocorre de forma parcial e limitada.

Por outro lado, as experiências desses profissionais revelam também potencialidades transformadoras. A docência surda contribui para a valorização da Libras, para o fortalecimento da identidade surda e para a ampliação das perspectivas epistemológicas no ensino superior. Ao introduzir novas formas de ensinar e aprender, esses docentes desafiam paradigmas tradicionais e promovem práticas pedagógicas mais inclusivas.

Além disso, destaca-se o papel do protagonismo surdo na construção de uma educação mais democrática. A presença de docentes surdos no ensino superior e na pós-graduação não deve ser compreendida apenas como resultado de políticas inclusivas, mas como um movimento

de afirmação de direitos e de produção de conhecimento a partir de uma perspectiva cultural e linguística própria.

Nesse sentido, torna-se imprescindível investir na ampliação de pesquisas sobre a temática, considerando a ainda incipiente produção acadêmica na área. A sistematização das experiências de docentes surdos pode contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais eficazes e para a construção de práticas pedagógicas alinhadas às especificidades da educação bilíngue.

Por fim, conclui-se que a consolidação da docência surda no ensino superior exige uma mudança paradigmática no campo educacional, que ultrapasse a perspectiva da inclusão formal e avance na direção de uma educação verdadeiramente acessível, plural e equitativa. Tal transformação implica reconhecer a Libras como língua de instrução, valorizar a cultura surda e promover condições efetivas para a participação plena desses profissionais na produção e disseminação do conhecimento.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o 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.

COUTO, Gabriel Franca do; ABREU, Thaís Magalhães; SCHMITT, Denísio; RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; BOLDO, Jaqueline; SILVA, Pedro Henrique de Macedo. Construção do protagonismo surdo: narrativas, identidade e educação bilíngue. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. e1553, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i6.1553. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/1553>. Acesso em: 3 maio. 2026.

FILHO, Delci da Conceição; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; CABRAL, Vinícius Neves de. Docentes surdos no Ensino Superior: um balanço da produção acadêmica no período de 2010 a 2023. **Caderno Pedagógico**, [S. l.], v. 22, n. 11, p. e19967, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n11-204. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/19967>. Acesso em: 3 maio. 2026.

MUTTÃO, Melaine Duarte Ribeiro; LODI, Ana Claudia Balieiro. Formação de professores e educação de surdos: revisão sistemática de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. spe, p. 49–56, 2018.

RAMALHO, Adriana da Silva; SILVA, Raquel de Fátima Feitosa da; ROCHA, Rícael Spirandeli. Inclusão linguística no ensino superior: relato de experiência entre professores surdos e estudantes ouvintes. **Revista Mediação (ISSN 1980-556X)**, v. 19, n. 1, p. 145–159, 2024.

SILVA, Elizângela Rolim da; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; SILVA, Suzel Lima da. O Docente Surdo na Educação Superior: Desafios da Gestão Educacional. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 284–291, 2023. DOI: 10.17921/2447-8733.2023v24n2p284-291. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgscogna.com.br/ensino/article/view/10053>. Acesso em: 3 mai. 2026.

SANTOS, Lara Ferreira dos; KARNOPP, Lodenir Becker. Formação de professores surdos: perspectivas sobre instrumento de avaliação, narrativas e ensino de libras. **SciELO Preprints**, 2025. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.13266. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/13266>. Acesso em: 2 mai. 2026.

SILVA, Luana Luzia da. **O docente surdo na educação superior: significações sobre ser professor**. 2022. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SILVA, Michel Porm da. **Educação de surdos e identidade surda: perspectivas contemporâneas**. 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PRÁTICAS INCLUSIVAS E ÉTICA NA ORIENTAÇÃO ACADÊMICA DE ESTUDANTES SURDOS

Márcia Francisca Diogo Rodrigues¹

Alan David Sousa Silva²

Adriana Marcondes Marques³

Wagner Miguel Tizott⁴

1 Introdução

A inclusão de estudantes surdos no ensino superior configura-se como uma temática complexa e multifacetada, que exige a articulação entre fundamentos pedagógicos, princípios éticos e políticas educacionais comprometidas com a equidade. Nesse cenário, as práticas inclusivas não podem ser compreendidas apenas como estratégias metodológicas, mas como um conjunto de ações que reconhecem a singularidade linguística, cultural e cognitiva desses sujeitos, promovendo condições efetivas de participação no ambiente acadêmico. Historicamente, a comunidade surda foi marcada por processos de exclusão e invisibilidade, sendo frequentemente submetida a concepções que a colocavam em posição de inferioridade intelectual, o que impactou diretamente seu acesso à educação formal e, conseqüentemente, ao ensino superior (Silva; Galizia, 2025).

Nesse contexto, a orientação acadêmica assume um papel central na trajetória dos estudantes surdos, uma vez que se configura como espaço de mediação do conhecimento, construção da autonomia intelectual e desenvolvimento científico. Entretanto, para que essa orientação seja efetivamente inclusiva, torna-se imprescindível que esteja fundamentada em princípios éticos que assegurem o respeito à diferença, à diversidade

1 Mestrando Profissional em Educação – Faculdade de Educação (FE), Universidade de Brasília.

2 Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

3 Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal Santa Catarina.

4 Graduado em Pedagogia pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR) – Campus Pitanga (PR).

linguística e à dignidade humana. A ética, entendida como um processo reflexivo que orienta as ações humanas e profissionais, implica uma postura crítica do orientador, que deve considerar não apenas os aspectos técnicos da formação acadêmica, mas também as condições de acessibilidade e equidade no processo educativo (Simião, 2016).

A educação de surdos, especialmente no âmbito do ensino superior, demanda a adoção de uma perspectiva bilíngue, na qual a Língua Brasileira de Sinais (Libras) seja reconhecida como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2). Essa abordagem não apenas favorece o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes, mas também valoriza sua identidade cultural, rompendo com práticas historicamente centradas na oralização e na tentativa de normalização desses sujeitos (Castro; Kelman, 2022). Nesse sentido, a orientação acadêmica deve ser estruturada de modo a garantir o uso da Libras como meio legítimo de comunicação e produção de conhecimento, assegurando a participação ativa do estudante surdo nas atividades acadêmicas.

Além disso, é fundamental considerar que a aprendizagem do estudante surdo ocorre predominantemente por meio da visualidade, o que implica a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem recursos visuais, multimodais e interativos. A pedagogia visual, nesse contexto, constitui-se como um importante instrumento de inclusão, pois possibilita a construção de significados a partir de experiências visuais, respeitando a forma singular de percepção e interpretação do mundo por parte desses estudantes (Silva; Lima, 2026). A ausência dessa adequação metodológica pode comprometer significativamente o processo de ensino-aprendizagem, evidenciando a importância de uma atuação docente sensível às especificidades da surdez.

No âmbito ético, a atuação do orientador acadêmico deve estar pautada em princípios como responsabilidade, equidade, respeito à autonomia do estudante e compromisso com a justiça social. Isso implica reconhecer que a inclusão não se limita ao acesso ao ensino superior, mas envolve também a garantia de permanência e sucesso acadêmico. Nesse sentido, práticas orientadoras que desconsideram as necessidades específicas dos estudantes surdos ou que reproduzem modelos pedagógicos excludentes configuram-se como eticamente problemáticas, pois reforçam desigualdades e limitam o desenvolvimento desses sujeitos (Santos; Mendes; Kodama, 2023).

Outro aspecto relevante diz respeito ao papel do intérprete de Libras no contexto da orientação acadêmica. Esse profissional desempenha uma função essencial na mediação comunicativa entre orientador e orientando, sendo sua atuação regida por princípios éticos que incluem fidelidade na interpretação, confidencialidade e respeito às informações compartilhadas no processo acadêmico. A inadequação na atuação do intérprete pode gerar distorções na comunicação e comprometer a qualidade da orientação, evidenciando a necessidade de formação qualificada e reconhecimento institucional desse profissional (Simião, 2016).

Ademais, a inclusão de estudantes surdos no ensino superior ainda enfrenta diversos desafios estruturais, tais como a escassez de intérpretes qualificados, a ausência de materiais didáticos acessíveis e a falta de formação específica dos docentes para atuar com esse público. Tais barreiras não apenas dificultam o acesso ao conhecimento, mas também impactam a permanência e o desempenho acadêmico desses estudantes, reforçando a necessidade de políticas institucionais que promovam a acessibilidade em todas as dimensões do processo educativo (Cunha *et al.*, 2025).

Apesar desses desafios, observa-se um avanço significativo na presença de estudantes surdos em programas de graduação e pós-graduação, o que evidencia a importância das políticas inclusivas e das lutas sociais da comunidade surda. A ampliação do acesso à educação superior, aliada ao reconhecimento da Libras e à valorização da diversidade linguística, tem contribuído para a construção de um ambiente acadêmico mais plural e democrático. No entanto, tais avanços ainda são insuficientes diante das demandas existentes, sendo necessário um esforço contínuo para a consolidação de práticas inclusivas e éticas na orientação acadêmica (Cunha *et al.*, 2025).

Nesse sentido, a atuação do professor-orientador deve ser compreendida como a de um intelectual comprometido com a transformação social, capaz de refletir criticamente sobre sua prática e de promover ações que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes surdos. Essa perspectiva implica uma postura ética que transcende a dimensão técnica do ensino, incorporando valores como respeito, solidariedade e compromisso com a construção de uma educação mais justa e equitativa (Vieira-Machado; Lopes, 2016).

Portanto, a consolidação de práticas inclusivas e éticas na orientação acadêmica de estudantes surdos exige uma mudança paradigmática na forma como a educação superior é concebida e organizada. Trata-se de reconhecer

que a inclusão não é um favor, mas um direito, e que a diversidade deve ser entendida como um elemento enriquecedor do processo educativo. Nesse contexto, a ética assume um papel fundamental, orientando as ações dos profissionais da educação e garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma formação de qualidade, independentemente de suas condições linguísticas ou sensoriais.

2 Educação bilíngue e práticas inclusivas no ensino de surdos

A educação bilíngue para estudantes surdos constitui-se como um paradigma educacional que rompe com modelos historicamente excludentes e centrados na oralidade, ao reconhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). Essa concepção fundamenta-se na valorização da identidade linguística e cultural da comunidade surda, promovendo condições mais equitativas para o desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico desses sujeitos. Nesse sentido, a educação bilíngue não se restringe a uma escolha metodológica, mas representa uma postura político-pedagógica que visa à superação das desigualdades educacionais historicamente impostas aos surdos (Castro; Kelman, 2022).

A consolidação dessa abordagem está diretamente relacionada às transformações nas concepções de surdez ao longo da história. Durante muito tempo, a surdez foi compreendida sob uma perspectiva clínica, associada à deficiência e à incapacidade. No entanto, com o avanço dos estudos linguísticos e culturais, passou-se a reconhecer a surdez como uma diferença linguística, vinculada a uma comunidade com identidade própria. Conforme destacam Vieira-Machado e Lopes (2016), essa mudança de perspectiva contribuiu para a emergência de novas práticas educacionais, voltadas à valorização da língua de sinais e da cultura surda.

Nesse contexto, a formação de professores assume papel central, uma vez que a efetivação da educação bilíngue depende de profissionais preparados para atuar em ambientes inclusivos e multiculturais. A atuação docente exige não apenas domínio da Libras, mas também compreensão das especificidades cognitivas e culturais dos estudantes surdos. Como afirmam Castro e Kelman (2022), a mediação do conhecimento em contextos bilíngues deve considerar a intermodalidade linguística, integrando recursos visuais, gestuais e escritos no processo de ensino-aprendizagem.

A importância da mediação pedagógica adequada pode ser evidenciada na seguinte:

Observou-se que a forma como todos os envolvidos no processo de ensino aos alunos surdos e ouvintes medeiam o conhecimento da Língua Portuguesa, utilizando artefatos da metacognição ou da comunicação inter/multimodal por meio da Língua Brasileira de Sinais – Libras, faz positivamente a diferença no ensino e na aprendizagem de todos os alunos (Castro; Kelman, 2022, p. 155).

Essa perspectiva evidencia que a qualidade da mediação pedagógica está diretamente relacionada ao sucesso da aprendizagem, sendo fundamental que o professor utilize estratégias que dialoguem com a visualidade e a experiência linguística dos estudantes surdos.

A pedagogia visual, nesse sentido, configura-se como um dos principais fundamentos das práticas inclusivas no ensino de surdos. Essa abordagem reconhece que o processo de aprendizagem desses estudantes ocorre predominantemente por meio da percepção visual, o que exige a utilização de recursos didáticos que valorizem imagens, vídeos, esquemas e outras formas de representação visual. De acordo com Silva e Lima (2026), a visualidade não é apenas um recurso didático, mas constitui-se como elemento estruturante do pensamento e da aprendizagem do sujeito surdo.

Nessa direção, Campello (2008, apud Silva; Lima, 2026) destaca que o uso de estímulos visuais no contexto educacional favorece a apropriação do conhecimento, ao possibilitar a construção de significados de forma mais acessível e significativa. Essa concepção reforça a necessidade de que as práticas pedagógicas sejam planejadas a partir das especificidades dos estudantes surdos, evitando a reprodução de modelos tradicionais que desconsideram suas formas de aprender.

Além disso, a literatura aponta que as práticas pedagógicas inclusivas ainda enfrentam limitações, especialmente no que se refere à valorização das potencialidades dos estudantes surdos. Conforme Santos, Mendes e Kodama (2023), muitas ações educacionais ainda estão centradas nas dificuldades desses estudantes, em vez de explorar suas capacidades e competências. Tal perspectiva evidencia a necessidade de uma mudança de paradigma, que reconheça o estudante surdo como sujeito ativo no processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre inclusão e educação bilíngue. Embora a inclusão escolar tenha ampliado o acesso dos estudantes surdos ao ensino regular, essa inserção nem sempre garante

condições adequadas de aprendizagem. Como afirma Mantoan (2003, apud Santos; Mendes; Kodama, 2023), a inclusão deve ser compreendida como um processo que envolve a transformação das práticas pedagógicas e das estruturas escolares, de modo a atender à diversidade dos estudantes.

Nesse sentido, a educação bilíngue apresenta-se como alternativa mais adequada para o ensino de surdos, pois considera suas especificidades linguísticas e culturais. De acordo com Quadros (2006, apud Souza; Daxenberger; Silveira, 2022), o ensino bilíngue possibilita o desenvolvimento pleno do estudante surdo, ao garantir o acesso ao conhecimento por meio de sua língua natural.

A relação entre práticas inclusivas e educação bilíngue pode ser sintetizada nos quadros a seguir:

Quadro 1 – Princípios da educação bilíngue para surdos

ELEMENTO	DESCRIÇÃO
Língua de instrução	Libras como primeira língua (L1)
Segunda língua	Língua Portuguesa na modalidade escrita (L2)
Base pedagógica	Visualidade e cultura surda
Objetivo	Desenvolvimento cognitivo, linguístico e social
Abordagem	Inclusiva e multicultural

Fonte: Adaptado de Castro e Kelman (2022).

Quadro 2 – Práticas inclusivas no ensino de estudantes surdos

PRÁTICA	CARACTERÍSTICA
Pedagogia visual	Uso de recursos visuais e multimodais
Mediação bilíngue	Integração entre Libras e Português
Acessibilidade comunicacional	Presença de intérpretes de Libras
Formação docente	Capacitação em educação de surdos
Valorização cultural	Reconhecimento da identidade surda

Fonte: Adaptado de Silva e Lima (2026); Santos, Mendes e Kodama (2023).

Esses elementos demonstram que a efetivação da educação bilíngue depende da articulação entre diferentes dimensões, incluindo a formação docente, a organização curricular e a disponibilização de recursos acessíveis. Além disso, é fundamental que as instituições de ensino superior assumam

o compromisso com a inclusão, promovendo políticas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes surdos.

Outro ponto relevante refere-se ao papel das políticas públicas na consolidação da educação bilíngue. A regulamentação da Libras e a implementação de diretrizes para a educação de surdos representam avanços significativos, mas ainda há lacunas na sua efetivação. Como destacam Silva e Galizia (2025), a inclusão de estudantes surdos no ensino superior ainda enfrenta desafios relacionados à acessibilidade e à permanência, evidenciando a necessidade de ações mais consistentes por parte das instituições.

Por fim, é importante ressaltar que a educação bilíngue e as práticas inclusivas não devem ser compreendidas de forma isolada, mas como parte de um projeto educacional mais amplo, comprometido com a justiça social e a equidade. Nesse contexto, a atuação docente assume caráter fundamental, sendo o professor responsável por mediar o conhecimento e promover condições para que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, possam desenvolver suas potencialidades.

Assim, a consolidação de práticas inclusivas no ensino de surdos exige não apenas mudanças metodológicas, mas também uma transformação nas concepções de ensino, aprendizagem e inclusão. Trata-se de reconhecer que a diversidade linguística e cultural não é um obstáculo, mas um elemento constitutivo do processo educativo, que deve ser valorizado e incorporado nas práticas pedagógicas.

3 Ética na orientação acadêmica de estudantes surdos

A ética na orientação acadêmica de estudantes surdos constitui um eixo estruturante para a efetivação de uma educação inclusiva, equitativa e socialmente comprometida. Trata-se de um campo que ultrapassa a dimensão normativa e instrumental da docência, alcançando o âmbito das relações humanas, da responsabilidade social e do reconhecimento da alteridade. Nesse sentido, a orientação acadêmica não pode ser compreendida apenas como acompanhamento técnico-científico, mas como prática formativa que envolve decisões éticas contínuas, capazes de impactar diretamente o percurso acadêmico e profissional do estudante surdo.

A ética, enquanto campo filosófico, remete à reflexão sobre o agir humano e sobre os princípios que orientam as condutas em sociedade.

No contexto educacional, essa reflexão torna-se ainda mais relevante, pois envolve relações de poder, saber e mediação do conhecimento. Conforme Simião (2016, p. 2), a ética pode ser compreendida como:

Um processo reflexivo, o qual leva a justificar os atos derivados das ações de consciência moral interferindo diretamente na concepção universal do entendimento do bem e do mal. Independente de como se apresenta, a ética objetiva o pensamento e sentimento levado a razão do homem em detrimento ao seu bem estar.

Essa concepção evidencia que a ética não se limita a um conjunto de regras, mas implica uma postura reflexiva e crítica diante das práticas educativas. No caso da orientação acadêmica de estudantes surdos, essa postura exige do orientador sensibilidade para reconhecer as especificidades linguísticas, culturais e cognitivas desses sujeitos, bem como compromisso com a promoção da equidade no processo formativo.

A relação orientador-orientando, no contexto da educação superior, é marcada por assimetrias que envolvem autoridade acadêmica, domínio do conhecimento e poder de avaliação. Tais elementos demandam uma atuação ética rigorosa, especialmente quando se trata de estudantes surdos, que historicamente enfrentam barreiras de acesso e permanência no ensino superior. Nesse sentido, a ética na orientação acadêmica implica garantir condições equitativas de participação, respeitando a singularidade do estudante e evitando práticas excludentes ou discriminatórias.

A literatura aponta que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior ainda enfrenta desafios significativos, relacionados principalmente à acessibilidade comunicacional, à formação docente e à adequação das práticas pedagógicas. Conforme Silva e Galizia (2025), tais dificuldades evidenciam a necessidade de uma atuação ética por parte dos professores e orientadores, que devem assumir o compromisso de promover condições reais de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico.

Nesse contexto, a mediação comunicativa assume papel central na orientação acadêmica. A presença do intérprete de Libras é fundamental para garantir a comunicação entre orientador e orientando, sendo sua atuação orientada por princípios éticos específicos. Simião (2016) destaca que o intérprete deve atuar com fidelidade, imparcialidade e responsabilidade, assegurando a integridade das informações e o respeito à confidencialidade. Essa relação pode ser compreendida a partir da seguinte citação:

A capacidade de interpretação além de técnica, precisa de um requisito pessoal incontestável para a finalidade e repasse das informações,

ou seja, a responsabilidade sobre o que está sendo interpretado e a necessária convicção da fidelidade da informação. Outro requisito importante é o relacionamento com os profissionais da área, para troca de ideias, atualização de novos sinais e a socialização das informações referente à profissão (Simião, 2016, p. 6).

Tal afirmação evidencia que a ética na mediação linguística não se restringe à tradução de conteúdos, mas envolve compromisso com a qualidade da comunicação e com o respeito ao estudante surdo. A ausência dessa postura ética pode comprometer não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também a autonomia e a participação do estudante no processo acadêmico.

Além disso, a ética na orientação acadêmica exige do professor uma postura de constante reflexão sobre sua prática. Nesse sentido, Freire (1996, apud Simião, 2016) argumenta que o ensino é uma exigência ética, pois envolve escolhas que impactam diretamente a formação dos sujeitos. Essa perspectiva reforça a ideia de que o orientador deve atuar de forma consciente, evitando práticas que reproduzam desigualdades ou invisibilizem as diferenças.

Outro aspecto relevante refere-se à concepção do professor como intelectual comprometido com a transformação social. Vieira-Machado e Lopes (2016) defendem que o professor de surdos deve assumir o papel de “intelectual específico”, orientando sua prática a partir de um compromisso ético e estético com o saber da comunidade surda. Essa concepção implica reconhecer o estudante surdo como sujeito de conhecimento, valorizando sua experiência e sua forma de compreender o mundo.

Nesse sentido, a ética na orientação acadêmica também envolve o reconhecimento da cultura surda e da Libras como elementos fundamentais do processo educativo. A desconsideração desses aspectos pode configurar uma forma de violência simbólica, ao impor ao estudante surdo modelos de aprendizagem que não dialogam com sua realidade. Conforme Silva e Lima (2026), a aprendizagem do surdo está intrinsecamente ligada à visualidade, sendo necessário que as práticas pedagógicas sejam adaptadas a essa especificidade.

A relação entre ética e inclusão pode ser sintetizada a partir dos seguintes elementos:

Quadro 3 – Princípios éticos na orientação acadêmica de estudantes surdos

Princípio	Descrição
Equidade	Garantia de condições justas de participação
Respeito à diferença	Reconhecimento da identidade linguística e cultural
Autonomia	Promoção da independência intelectual do estudante
Responsabilidade	Compromisso com a qualidade da orientação
Confidencialidade	Respeito às informações compartilhadas

Fonte: Adaptado de Simião (2016); Vieira-Machado e Lopes (2016).

A aplicação desses princípios requer não apenas conhecimento teórico, mas também sensibilidade ética e compromisso institucional. Nesse sentido, a formação de professores e orientadores deve incluir discussões sobre ética e inclusão, preparando-os para atuar em contextos diversos e desafiadores.

Outro elemento fundamental diz respeito à necessidade de superação de práticas capacitistas no ambiente acadêmico. O capacitismo, entendido como a discriminação baseada na deficiência, manifesta-se de diversas formas, incluindo a subestimação das capacidades dos estudantes surdos e a ausência de adaptações pedagógicas. Cunha *et al.* (2025) apontam que tais práticas ainda são recorrentes no ensino superior, evidenciando a necessidade de uma mudança cultural nas instituições.

A ética na orientação acadêmica, portanto, deve estar articulada à luta contra o capacitismo, promovendo uma visão mais inclusiva e respeitosa da diversidade. Nesse sentido, a atuação do orientador deve ser pautada pelo reconhecimento das potencialidades do estudante surdo, evitando reduzi-lo a suas limitações.

Essa perspectiva pode ser sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 4 – Desafios éticos na orientação acadêmica de estudantes surdos

Desafio	Implicação ética
Barreiras comunicacionais	Compromisso com acessibilidade linguística
Falta de formação docente	Necessidade de capacitação contínua
Escassez de intérpretes	Garantia de mediação qualificada
Práticas capacitistas	Promoção da equidade e valorização das potencialidades
Currículos inflexíveis	Adaptação pedagógica inclusiva

Fonte: Adaptado de Cunha et al. (2025); Silva e Galizia (2025).

Diante desses elementos, torna-se evidente que a ética na orientação acadêmica de estudantes surdos não pode ser dissociada das condições estruturais e institucionais que permeiam o ensino superior. A responsabilidade pela inclusão não recai apenas sobre o professor, mas envolve toda a instituição, que deve promover políticas e práticas voltadas à acessibilidade e à equidade.

Por fim, é importante destacar que a ética na orientação acadêmica deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige reflexão constante e abertura ao diálogo. Trata-se de reconhecer que a educação é um espaço de construção coletiva, no qual a diversidade deve ser valorizada como elemento enriquecedor do processo formativo. Nesse contexto, a atuação ética do orientador torna-se fundamental para garantir que os estudantes surdos tenham acesso a uma formação de qualidade, capaz de promover seu desenvolvimento pleno e sua inserção na sociedade de forma digna e equitativa.

4 Considerações finais

A análise das práticas inclusivas, da educação bilíngue e da ética na orientação acadêmica de estudantes surdos evidencia que a inclusão no ensino superior ainda se configura como um processo em construção, permeado por avanços significativos, mas também por desafios estruturais, pedagógicos e atitudinais. Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender que a presença do estudante surdo na universidade não garante, por si só, sua inclusão efetiva, sendo necessário assegurar condições que promovam sua permanência, participação ativa e desenvolvimento acadêmico pleno.

A educação bilíngue se apresenta como um dos principais pilares para a consolidação de uma prática educacional inclusiva, ao reconhecer a Libras como língua de instrução e ao valorizar a identidade cultural da comunidade surda. Essa abordagem rompe com modelos historicamente excludentes, possibilitando que o estudante surdo construa conhecimento a partir de sua própria experiência linguística e cognitiva. Entretanto, sua efetivação ainda enfrenta entraves, especialmente no que se refere à formação docente, à adaptação curricular e à disponibilidade de recursos acessíveis.

No âmbito da orientação acadêmica, a ética assume papel central, orientando a atuação do professor enquanto mediador do conhecimento

e agente de transformação social. A relação orientador-orientando deve ser pautada pelo respeito à diferença, pela promoção da autonomia e pelo compromisso com a equidade. Nesse sentido, a ética não pode ser compreendida como um elemento acessório, mas como fundamento essencial da prática docente, especialmente em contextos que envolvem diversidade linguística e cultural.

Além disso, a atuação do intérprete de Libras, a acessibilidade comunicacional e a valorização da visualidade no processo de ensino-aprendizagem configuram-se como elementos indispensáveis para a construção de um ambiente acadêmico inclusivo. A ausência desses recursos compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também o sentimento de pertencimento do estudante surdo, evidenciando a necessidade de políticas institucionais mais consistentes e comprometidas com a inclusão.

Outro aspecto relevante refere-se à superação de práticas capacitistas ainda presentes no ensino superior. Tais práticas, muitas vezes naturalizadas, reforçam desigualdades e limitam o potencial dos estudantes surdos. Portanto, é fundamental que as instituições de ensino promovam uma mudança de cultura, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e não como um obstáculo a ser superado.

Diante desse cenário, conclui-se que a consolidação de práticas inclusivas e éticas na orientação acadêmica de estudantes surdos exige uma abordagem integrada, que articule políticas públicas, formação docente, adaptação pedagógica e compromisso institucional. Trata-se de um processo que demanda investimento contínuo, reflexão crítica e, sobretudo, sensibilidade ética por parte dos profissionais da educação.

Por fim, reafirma-se que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior não deve ser entendida como concessão, mas como direito fundamental, que implica a construção de uma educação mais justa, democrática e comprometida com a diversidade humana. Nesse sentido, a ética e a inclusão caminham de forma indissociável, orientando práticas que visem não apenas o acesso ao conhecimento, mas a formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente participativos.

Referências

- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Pedagogia visual na educação de surdos**. 2008.
- CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de; KELMAN, Celeste Azulay. Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para estudantes surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, 14 mar. 2022.
- CUNHA, Pamella Elaine Prestes da; GIANOTTO, Adriano de Oliveira; SIMÃO, Saillone Alândia Soares; CAMPOS, Valdicley Pereira; SOARES, Rebeca dos Santos; CORRÊA, Ane Priscila Nery; BEZERRA, Giovana Cristina de Campos; RODRIGUES, Vanildo Alfaia; DA SILVA, Taynan Alécio. Excelência surda no ensino superior: conquistas e desafios de alunos de mestrado e doutorado. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 10, p. e8866, 2025. DOI: 10.56238/arev7n10-082. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/8866>. Acesso em: 2 mai. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003**.
- SANTOS, Sylvana Karla da Silva de Lemos; MENDES, Núbia Flávia Oliveira; KODAMA, Queila Pahim. Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva e na Educação de Surdos: um estudo sobre o incentivo das potencialidades. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e35/1–28, 2023. DOI: 10.5902/1984686X69929. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69929>. Acesso em: 2 mai. 2026.
- SILVA, Gemma Galganni Pacheco da; LIMA, Marcia Raika e. Prática pedagógica para o ensino-aprendizagem de surdos: caminhos para uma educação inclusiva e acessível. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 8, p. e15244, 2026. DOI: 10.47149/pemo.v8.e15244. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/15244>. Acesso em: 2 mai. 2026.
- SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da; GALIZIA, Fernando Stanzione. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios dessa realidade. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 51, n. 00, p. e282663, 2025. DOI: 10.1590/S1678-4634202551282663por. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/240036>. Acesso em: 2 mai. 2026.
- SIMIÃO, Alcides Inácio Sousa. Ética na educação de surdos. **Revista Vir-**

tual de Cultura Surda, 2016.

SOUZA, Mércia Silva de Lima; DAXENBERGER, Ana Cristina Silva; SILVEIRA, Sergio Roberto. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS SURDOS EM ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: um relato autoetnográfico. **Communitas**, Rio Branco, v. 6, n. 13, p. 96–112, 2022. DOI: 10.29327/268346.6.13-8. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6029>. Acesso em: 3 maio. 2026.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, 2016.

PERSPECTIVAS FUTURAS PARA A ORIENTAÇÃO ACADÊMICA INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR

Silvio Santiago-Vieira¹

Rafael da Cunha Braga²

Simone Quirgo de Souza Braga³

Karine Martins Cunha Venceslau⁴

Bruno Bueno Lima de Sousa⁵

Sergio José da Silva⁶

1 Introdução

A educação inclusiva no ensino superior tem se consolidado como um campo de investigação e intervenção marcado por profundas transformações sociais, políticas e pedagógicas. Esse movimento decorre, sobretudo, da ampliação do acesso de grupos historicamente excluídos, entre eles as pessoas com deficiência, que passaram a ocupar espaços nas universidades em decorrência de políticas públicas e marcos legais orientados pela equidade e pelos direitos humanos. Nesse contexto, a orientação acadêmica inclusiva emerge como elemento central para garantir não apenas o ingresso, mas a permanência, o desenvolvimento e o sucesso acadêmico desses estudantes.

A compreensão da educação como direito universal fundamenta a necessidade de reorganização das instituições de ensino superior, de modo a contemplar a diversidade humana em suas múltiplas dimensões. Conforme apontam Macêdo e Vasconcelos (2023), a inclusão no ensino

1 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará.

2 Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Instituto Federal do Espírito Santo campus Vitória.

3 Mestra em Educação pela Logos University Internacional.

4 Mestra em Ensino e Formação Docente pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

5 Graduado em Letras - Libras.pela Universidade Federal de Campina Grande.

6 Mestre em Linguística e Literatura pela Universidade Federal de Alagoas.

superior exige mudanças nos valores, nas percepções e nas práticas pedagógicas, sobretudo no que se refere à superação de barreiras que dificultam o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos por estudantes com deficiência. Tal perspectiva reforça a ideia de que a inclusão não pode ser compreendida apenas como cumprimento de exigências legais, mas como um compromisso ético e institucional com a transformação social.

Nesse cenário, a orientação acadêmica assume um papel estratégico, pois atua diretamente na mediação entre o estudante e o ambiente universitário. Trata-se de um processo que envolve acompanhamento contínuo, escuta ativa, identificação de demandas específicas e construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e pessoal. No entanto, observa-se que muitas instituições ainda apresentam fragilidades na implementação de políticas estruturadas de orientação inclusiva, o que evidencia a necessidade de avanços nesse campo.

A literatura destaca que o ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior representa um avanço significativo, mas não garante, por si só, a inclusão efetiva. Como ressaltam Silva *et al.* (2025), a presença desses estudantes nas universidades evidencia a necessidade de adaptação dos espaços, dos recursos pedagógicos e das práticas institucionais, uma vez que a inclusão requer condições concretas de participação e aprendizagem. Dessa forma, a orientação acadêmica inclusiva deve ser compreendida como parte integrante de um sistema mais amplo de apoio institucional, voltado à promoção da equidade.

Além disso, a inclusão no ensino superior está diretamente relacionada à superação de paradigmas tradicionais que historicamente estruturaram a universidade como um espaço elitista e excludente. Ferrari e Sekkel (2007) destacam que a educação inclusiva nesse nível de ensino impõe desafios que envolvem desde a redefinição dos objetivos institucionais até a necessidade de formação pedagógica dos docentes, bem como a construção de práticas educativas que reconheçam e valorizem as diferenças. Nesse sentido, a orientação acadêmica deve ser pensada como uma prática articulada a essas transformações, contribuindo para a construção de ambientes mais acessíveis e acolhedores.

Outro aspecto relevante refere-se à complexidade das demandas apresentadas pelos estudantes com deficiência, que exigem respostas institucionais diversificadas e contextualizadas. Fernandes, Oliveira e Almeida (2016) apontam que, apesar dos avanços, ainda há insuficiência de serviços de apoio e desconhecimento sobre as especificidades da

inclusão no ambiente universitário, o que compromete a efetividade das ações desenvolvidas. Tal cenário evidencia a necessidade de fortalecimento das políticas de orientação acadêmica, com base em uma abordagem interdisciplinar e centrada no estudante.

Ademais, a orientação acadêmica inclusiva deve considerar não apenas as dimensões pedagógicas, mas também os aspectos sociais, emocionais e culturais que influenciam a trajetória dos estudantes. A experiência universitária, conforme destacam Fernandes *et al.* (2016), constitui-se como um espaço de construção de identidade e desenvolvimento pessoal, sendo fundamental que as instituições promovam condições que favoreçam a autonomia, a participação e a cidadania. Nesse contexto, a orientação acadêmica desempenha um papel essencial na mediação dessas experiências, contribuindo para a integração dos estudantes ao ambiente acadêmico.

A ampliação do acesso ao ensino superior também trouxe à tona a necessidade de reestruturação dos serviços de apoio nas universidades. Martins, Melo e Martins (2021) destacam que esses serviços são fundamentais para garantir suporte direto e indireto aos estudantes com deficiência, embora ainda enfrentem desafios relacionados à gestão, à autonomia e à disponibilidade de recursos. Dessa forma, a orientação acadêmica inclusiva deve ser articulada a esses serviços, de modo a potencializar suas ações e ampliar seu alcance.

Nesse sentido, observa-se que a inclusão no ensino superior demanda uma abordagem sistêmica, que envolva a integração de diferentes setores institucionais, como núcleos de acessibilidade, serviços psicopedagógicos e programas de tutoria. Tomelin *et al.* (2018) evidenciam que iniciativas como núcleos de apoio ao discente e docente contribuem significativamente para a inclusão, ao oferecer estratégias de intervenção, acompanhamento e orientação aos estudantes. Tais experiências demonstram que a orientação acadêmica inclusiva pode ser potencializada por meio de ações integradas e colaborativas.

Por outro lado, a persistência de barreiras atitudinais e culturais ainda representa um desafio significativo para a efetivação da inclusão. A literatura aponta que preconceitos, falta de sensibilização e resistência às mudanças dificultam a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos. Nesse contexto, a orientação acadêmica deve também assumir um papel formativo, promovendo a conscientização da comunidade

acadêmica e contribuindo para a construção de uma cultura institucional baseada no respeito à diversidade.

Diante desse panorama, torna-se evidente que as perspectivas futuras para a orientação acadêmica inclusiva no ensino superior estão diretamente relacionadas à capacidade das instituições de promover mudanças estruturais e culturais. Isso implica a revisão de práticas pedagógicas, a ampliação de políticas de apoio, o investimento em formação docente e a valorização de estratégias inovadoras de acompanhamento acadêmico.

Assim, a orientação acadêmica inclusiva configura-se como um campo estratégico para a consolidação da educação inclusiva no ensino superior, exigindo uma abordagem crítica, reflexiva e comprometida com a transformação das práticas educacionais. Trata-se de um processo contínuo, que demanda articulação entre diferentes atores institucionais e a construção de políticas que garantam o direito à educação de forma plena e equitativa.

2 Desafios da orientação acadêmica inclusiva no ensino superior

A consolidação da orientação acadêmica inclusiva no ensino superior encontra-se atravessada por um conjunto de desafios estruturais, pedagógicos, institucionais e culturais que limitam a efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas. Esses desafios não se restringem ao plano operacional, mas refletem a própria historicidade da universidade enquanto instituição marcada por lógicas seletivas, meritocráticas e, muitas vezes, excludentes. Nesse sentido, compreender tais entraves implica reconhecer que a inclusão demanda mudanças profundas nos modos de organização e funcionamento das instituições de ensino superior.

Um dos principais desafios refere-se à persistência de barreiras de acesso, permanência e conclusão dos cursos. Ainda que haja avanços no ingresso de estudantes com deficiência, observa-se que a trajetória acadêmica desses sujeitos é frequentemente marcada por dificuldades que comprometem sua participação plena. Conforme apontam Macêdo e Vasconcelos (2023), os obstáculos enfrentados por esses estudantes estão relacionados não apenas às condições físicas das instituições, mas também às práticas pedagógicas e às atitudes presentes no ambiente acadêmico. Tais barreiras evidenciam que a inclusão não se efetiva apenas com a matrícula, exigindo ações contínuas de acompanhamento e orientação.

Nesse contexto, destaca-se a limitação dos serviços institucionais de apoio, que muitas vezes não conseguem atender de forma adequada às demandas dos estudantes. Fernandes, Oliveira e Almeida (2016) evidenciam que, no ambiente universitário, há insuficiência de conhecimento sobre inclusão por parte de docentes e discentes, bem como fragilidades nos serviços existentes, o que compromete a eficácia das ações inclusivas. Essa realidade reforça a necessidade de fortalecimento da orientação acadêmica como prática articuladora entre os diferentes setores institucionais.

Outro desafio significativo diz respeito à formação docente para a inclusão. A literatura aponta que muitos professores do ensino superior não possuem preparo pedagógico para lidar com a diversidade, o que impacta diretamente a qualidade do processo educativo. Ferrari e Sekkel (2007) destacam que a educação inclusiva no ensino superior exige não apenas mudanças institucionais, mas também a qualificação dos docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A ausência dessa formação contribui para a reprodução de práticas excludentes e para a dificuldade de implementação de estratégias de orientação acadêmica efetivas.

A complexidade desse cenário pode ser evidenciada na seguinte citação:

Apesar da importância dos instrumentos legais, estes por si só não garantem práticas inclusivas na educação, muitas vezes demonstrando distanciamento das proposições teóricas e legais. A inclusão é um processo complexo e que necessita de ações transformadoras e realistas que promovam a conscientização do direito de todos à educação (Tomelin *et al.*, 2018, p. 96).

Essa reflexão evidencia que a existência de políticas públicas e marcos legais não assegura, por si só, a efetivação da inclusão, sendo necessário investir em práticas concretas que envolvam a orientação acadêmica como estratégia central.

Além disso, as dificuldades relacionadas à acessibilidade física e pedagógica continuam sendo um obstáculo relevante. Silva *et al.* (2025) apontam que muitos estudantes enfrentam problemas como ausência de adaptações arquitetônicas, falta de recursos pedagógicos acessíveis e inadequação dos materiais didáticos, o que compromete seu desempenho acadêmico. Essas limitações evidenciam a necessidade de uma atuação mais efetiva da orientação acadêmica na identificação e superação dessas barreiras.

Outro aspecto importante refere-se às barreiras atitudinais, que se manifestam por meio de preconceitos, estigmas e resistências à inclusão. Martins, Melo e Martins (2021) destacam que, apesar dos avanços, ainda persistem dificuldades significativas na implementação de políticas inclusivas, especialmente no que se refere à mudança de atitudes e à superação de práticas discriminatórias. Nesse sentido, a orientação acadêmica deve assumir também um papel formativo, contribuindo para a sensibilização da comunidade acadêmica.

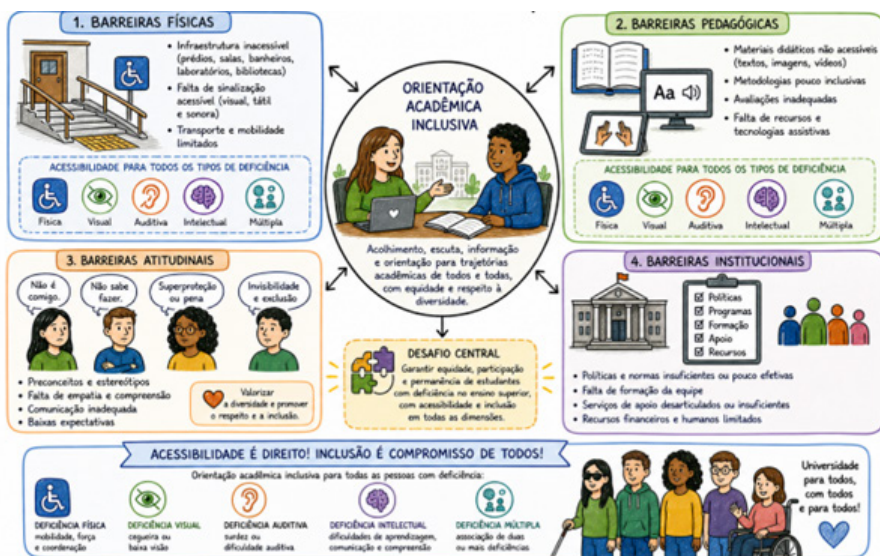
A problemática da inclusão pode ser ainda melhor compreendida a partir da perspectiva da gestão universitária. Costa e Pieczkowski (2020) apontam que a presença de estudantes com deficiência nas universidades tem provocado mudanças nas políticas institucionais, exigindo dos gestores novas formas de atuação frente às demandas da inclusão. No entanto, tais mudanças ainda ocorrem de forma desigual, evidenciando a necessidade de maior articulação entre gestão, docência e orientação acadêmica.

Nesse contexto, pode-se recorrer para aprofundar a análise. Segundo Titchkosky (2008 apud Martins; Melo; Martins, 2021), a deficiência deve ser compreendida não como uma limitação individual, mas como resultado das barreiras impostas pela sociedade, o que reforça a necessidade de reestruturação dos ambientes educacionais. Essa perspectiva desloca o foco da deficiência para as condições institucionais, evidenciando o papel da orientação acadêmica na mediação dessas transformações.

Ademais, a ausência de políticas institucionais integradas representa outro desafio relevante. Muitas universidades desenvolvem ações pontuais, sem articulação entre os diferentes setores, o que compromete a efetividade das iniciativas. Tomelin *et al.* (2018) destacam que as instituições apresentam grande diversidade na organização de seus núcleos de apoio, tanto em relação ao público atendido quanto às atividades desenvolvidas. Essa heterogeneidade evidencia a necessidade de construção de políticas mais estruturadas e sistemáticas.

Outro ponto crítico refere-se à permanência dos estudantes com deficiência, que depende de fatores diversos, como apoio institucional, condições socioeconômicas e integração ao ambiente acadêmico. Cerqueira e Pimentel (2025) apontam que a permanência está diretamente relacionada à implementação de estratégias institucionais que garantam acessibilidade e suporte contínuo aos estudantes. Nesse sentido, a orientação acadêmica desempenha papel fundamental na construção dessas estratégias.

Figura 1 – Principais desafios da orientação acadêmica inclusiva no ensino superior

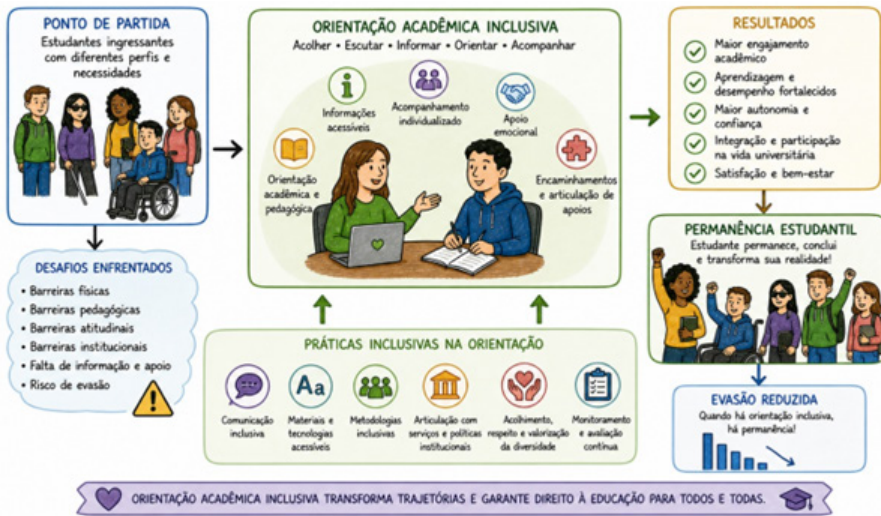


Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A Figura 1 ilustra a inter-relação entre os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior na implementação da orientação acadêmica inclusiva, evidenciando que tais obstáculos não atuam de forma isolada, mas interdependente.

Outro desafio relevante está relacionado à evasão acadêmica. A falta de apoio adequado, aliada às dificuldades enfrentadas pelos estudantes, pode levar ao abandono dos cursos. Tintin e Melo (2025) destacam que programas de tutoria inclusiva têm impacto direto na permanência dos estudantes, ao oferecer suporte acadêmico e promover sua integração ao ambiente universitário. No entanto, a ausência ou fragilidade desses programas contribui para o aumento da evasão.

Figura 2 – Relação entre orientação acadêmica inclusiva e permanência estudantil



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A Figura 2 evidencia a importância da orientação acadêmica como elemento mediador entre o estudante e a instituição, contribuindo para a permanência e o sucesso acadêmico.

Por fim, cabe destacar que a superação desses desafios exige uma mudança de paradigma, que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. A orientação acadêmica inclusiva deve ser compreendida como prática contínua, integrada e comprometida com a transformação das instituições de ensino superior, de modo a garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

3 Perspectivas futuras para a orientação acadêmica inclusiva

A construção de perspectivas futuras para a orientação acadêmica inclusiva no ensino superior exige a superação de modelos tradicionais de acompanhamento estudantil, historicamente centrados em práticas homogêneas e pouco sensíveis à diversidade. Nesse cenário, a orientação acadêmica tende a assumir um papel cada vez mais estratégico, articulando dimensões pedagógicas, institucionais e sociais com vistas à promoção da equidade, da permanência e do sucesso acadêmico.

Uma das principais tendências refere-se à consolidação de políticas institucionais integradas, capazes de articular diferentes setores da

universidade, como núcleos de acessibilidade, serviços psicopedagógicos e programas de tutoria. A literatura aponta que a fragmentação das ações constitui um dos principais entraves à inclusão, sendo necessário avançar para modelos sistêmicos e interdisciplinares. Nesse sentido, Costa e Pieczkowski (2020) destacam que as políticas de inclusão têm mobilizado gestores a investir em ações institucionais mais estruturadas, embora ainda existam lacunas na efetivação dessas políticas (Costa; Pieczkowski, 2020, p. 2).

Outra perspectiva relevante está relacionada à ampliação e qualificação dos serviços de apoio ao estudante. Esses serviços tendem a assumir uma configuração mais abrangente, incorporando práticas de orientação acadêmica contínua, acompanhamento individualizado e uso de tecnologias assistivas. Martins, Melo e Martins (2021) ressaltam que os serviços de apoio desempenham papel fundamental na promoção da equidade, embora ainda enfrentem limitações estruturais e de gestão (Martins; Melo; Martins, 2021, p. 3). Nesse contexto, a orientação acadêmica inclusiva deve ser compreendida como parte integrante desses serviços, ampliando sua capacidade de intervenção.

A incorporação de tecnologias digitais também se apresenta como uma tendência significativa. O uso de ambientes virtuais de aprendizagem, recursos acessíveis e ferramentas de mediação pedagógica possibilita a construção de estratégias mais flexíveis e personalizadas. Tal perspectiva ganha relevância sobretudo no contexto da educação a distância e híbrida, que amplia as possibilidades de inclusão, desde que acompanhada de práticas pedagógicas coerentes e acessíveis.

A centralidade da escuta e do acompanhamento individualizado configura-se como outro eixo estruturante das perspectivas futuras. Nesse sentido, destaca-se a importância da mediação pedagógica humanizada, conforme evidenciado na seguinte citação direta longa:

A mediação humanizada, sustentada pela escuta ativa e pela valorização da diversidade, é fundamental para enfrentar desigualdades e promover justiça educacional. As plataformas digitais oferecem recursos que ampliam as possibilidades de aprendizagem, como leituras de tela, legendas, contrastes e diversas outras ferramentas que substituem a mediação humana, porém não eliminam a necessidade da interação pedagógica (Velloso, 2025, p. 3).

Essa perspectiva reforça que, embora as tecnologias sejam importantes, a orientação acadêmica deve manter seu caráter relacional,

centrado na interação entre sujeitos e na construção de vínculos que favoreçam o desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Outro aspecto que se projeta como tendência futura é o fortalecimento da tutoria inclusiva como estratégia de acompanhamento acadêmico. Programas dessa natureza têm demonstrado impactos positivos na permanência estudantil, ao promover acolhimento, integração e suporte contínuo. Tintin e Melo (2025) evidenciam que a tutoria inclusiva contribui diretamente para a trajetória acadêmica dos estudantes, auxiliando-os na adaptação ao ensino superior e na superação de dificuldades (Tintin; Melo, 2025, p. 278). Dessa forma, a orientação acadêmica tende a se articular cada vez mais com práticas de tutoria, ampliando seu alcance e efetividade.

No plano pedagógico, observa-se a necessidade de avanço em direção a currículos mais flexíveis e inclusivos. A orientação acadêmica, nesse contexto, assume papel relevante na mediação entre o estudante e o currículo, contribuindo para a adaptação de trajetórias formativas e para o reconhecimento das especificidades individuais. Ferrari e Sekkel (2007) destacam que a inclusão no ensino superior exige práticas educativas que favoreçam a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva de estratégias para superação das dificuldades (Ferrari; Sekkel, 2007, p. 637).

A perspectiva do modelo social da deficiência também se consolida como referência teórica para a orientação acadêmica inclusiva. Nesse modelo, a deficiência é compreendida como resultado das barreiras impostas pelo ambiente, e não como limitação individual. Assim, conforme Titchkosky (2008 apud Martins; Melo; Martins, 2021, p. 3), a inclusão requer a reestruturação dos contextos institucionais, de modo a eliminar obstáculos e promover a participação plena dos estudantes. Tal abordagem reforça o papel da orientação acadêmica na identificação e superação dessas barreiras.

A formação docente continuada também se apresenta como elemento essencial para o futuro da orientação acadêmica inclusiva. A qualificação dos professores para lidar com a diversidade contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, Macêdo e Vasconcelos (2023) apontam que a implementação da acessibilidade pedagógica depende de mudanças nas práticas e nos valores institucionais (Macêdo; Vasconcelos, 2023, p. 1078). A orientação acadêmica, ao dialogar com a prática docente, pode contribuir para a consolidação dessas mudanças.

Figura 3 – Tendências futuras da orientação acadêmica inclusiva



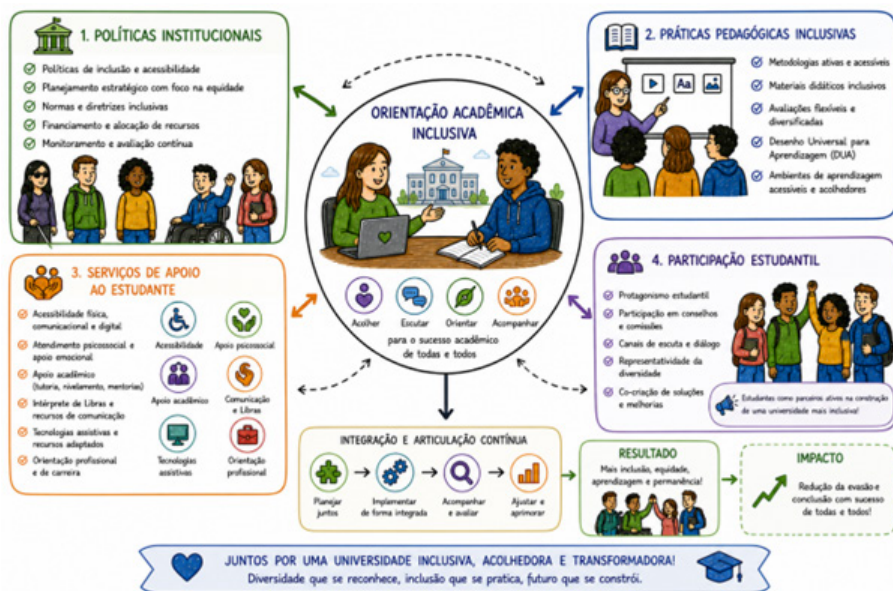
Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A Figura 3 sintetiza as principais tendências que orientam o desenvolvimento da orientação acadêmica inclusiva, evidenciando a necessidade de articulação entre diferentes dimensões institucionais e pedagógicas.

Outra perspectiva importante refere-se à promoção de uma cultura institucional inclusiva. A orientação acadêmica, nesse contexto, não se limita ao acompanhamento individual, mas atua também na sensibilização da comunidade acadêmica, contribuindo para a construção de ambientes mais acolhedores e democráticos. Fernandes, Oliveira e Almeida (2016) destacam que a promoção de uma cultura inclusiva é fundamental para prevenir o preconceito e favorecer a autonomia dos estudantes (Fernandes; Oliveira; Almeida, 2016, p. 483).

Ademais, a internacionalização das discussões sobre inclusão no ensino superior aponta para a necessidade de intercâmbio de experiências e construção de redes colaborativas. A comparação entre diferentes contextos permite identificar boas práticas e estratégias inovadoras, contribuindo para o aprimoramento das políticas de orientação acadêmica.

Figura 4 – Modelo integrado de orientação acadêmica inclusiva



Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A Figura 4 ilustra um modelo integrado de orientação acadêmica inclusiva, no qual diferentes elementos se articulam para promover a inclusão de forma sistêmica e sustentável.

Por fim, as perspectivas futuras indicam que a orientação acadêmica inclusiva tende a se consolidar como eixo estruturante das políticas de inclusão no ensino superior. Trata-se de um campo em expansão, que demanda investimentos contínuos, produção de conhecimento e compromisso institucional com a equidade. A efetivação dessas perspectivas dependerá da capacidade das universidades de promover mudanças estruturais e culturais, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e assumindo a inclusão como princípio fundamental.

4 Considerações finais

A análise das perspectivas futuras para a orientação acadêmica inclusiva no ensino superior evidência que a inclusão, embora amplamente discutida no campo teórico e respaldada por marcos legais, ainda se configura como um processo em construção, permeado por avanços e limitações.

Nesse sentido, torna-se imprescindível reconhecer que a efetivação da inclusão ultrapassa a dimensão normativa, exigindo transformações estruturais, pedagógicas e culturais no interior das instituições de ensino superior.

A orientação acadêmica inclusiva, nesse cenário, assume papel central ao articular o acompanhamento estudantil com políticas institucionais mais amplas, contribuindo para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes. Contudo, conforme evidenciado ao longo deste estudo, persistem desafios significativos relacionados à formação docente, à insuficiência de serviços de apoio, às barreiras atitudinais e à fragmentação das ações institucionais. Tais elementos indicam que a inclusão não pode ser tratada de forma pontual, mas requer uma abordagem sistêmica e integrada.

Os estudos analisados apontam que o ingresso de estudantes com deficiência no ensino superior representa um avanço importante, mas não garante, por si só, a inclusão efetiva. Silva *et al.* (2025, p. 3) destacam que a presença desses estudantes demanda adaptações institucionais que assegurem condições reais de participação e aprendizagem. Dessa forma, a orientação acadêmica deve ser compreendida como prática contínua, voltada à mediação das relações entre o estudante e o ambiente universitário.

Ademais, a literatura evidencia que a construção de uma cultura inclusiva é elemento fundamental para o avanço das práticas de orientação acadêmica. Fernandes, Oliveira e Almeida (2016, p. 483) ressaltam que a promoção da inclusão no ensino superior depende da superação de preconceitos e da valorização da diversidade como princípio educativo. Nesse contexto, a orientação acadêmica pode atuar como instrumento de sensibilização e transformação institucional.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecimento das políticas públicas e institucionais de inclusão. Costa e Pieczkowski (2020, p. 2) apontam que as políticas de inclusão têm mobilizado esforços por parte dos gestores, mas ainda apresentam lacunas em sua implementação. Tal constatação reforça a importância de investimentos contínuos na estruturação de programas de orientação acadêmica que sejam efetivamente inclusivos.

A partir das discussões apresentadas, é possível afirmar que as perspectivas futuras da orientação acadêmica inclusiva estão diretamente relacionadas à capacidade das instituições de ensino superior de promover mudanças profundas em suas práticas e estruturas. Isso implica a adoção

de abordagens interdisciplinares, o uso de tecnologias acessíveis, o fortalecimento da tutoria inclusiva e a valorização da escuta ativa como elemento central do processo educativo.

Por fim, destaca-se que a consolidação da orientação acadêmica inclusiva requer o comprometimento de toda a comunidade acadêmica, envolvendo gestores, docentes, técnicos e estudantes. Trata-se de um processo coletivo, que demanda reflexão crítica, produção de conhecimento e ação transformadora. Nesse sentido, a universidade deve assumir seu papel social na promoção da equidade, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana.

Referências

COSTA, Joana Maria de Moraes; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Inclusão De Estudantes Com Deficiência Na Educação Superior Na Perspectiva Da Gestão Universitária. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/37814>. Acesso em: 3 mai. 2026.

FERNANDES, Ana Claudia Rodrigues; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de; ALMEIDA, Leandro da Silva. Inclusão de estudantes com deficiências na universidade: estudo em uma universidade portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 483-492, 2016.

FERRARI, Marian A. L.; SEKKEL, Marie Claire. Educação inclusiva no ensino superior: um novo desafio. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 27, n. 4, p. 636-647, 2007.

MACÊDO, Cleuza Rezende; VASCONCELOS, Juliene Silva. Compreendendo a educação inclusiva no ensino superior: revisando publicações no período de 2015 a 2020. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1077-1096, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v-12n3a2023-68637. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/68637>. Acesso em: 3 mai. 2026.

MARTINS, Maria Helena Venâncio; MELO, Francisco R. L. Vieira de; MARTINS, Cátia. Serviços Para Estudantes Com Deficiência Nas Universidades: Dificuldades E Desafios. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 37, n. 1, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/27022>. Acesso em: 3 mai. 2026.

SILVA, Dilma Fernandes Madalão; SOARES, Luiza Helena Ferreira;

BRAGA, Daniel Santos; MEIRA, Fernanda Cilene Moreira de. Inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino superior: o caso da Universidade do Estado de Minas Gerais. (2025). **Educação E Pesquisa**, 51(00), e282815. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282815>.

TINTIN, Ricelle Fernandes Queiroz. **Representações sociais acerca do Programa de Tutoria da UFRN: contribuições à integração e permanência de estudantes no Ensino Superior**. Orientadora: Dra. Elda Silva do Nascimento Melo. 2024. 199f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2024.

TITCHKOSKY, Tanya. **Reading and Writing Disability Differently: The Textured Life of Embodiment**. Toronto: University of Toronto Press, 2008.

TOMELIN, Karina Nones; DIAS, Ana Paula L.; SANCHEZ, Cintia Nazaré Madeira; PERES, Juliana; CARVALHO, Silvia. Educação inclusiva no ensino superior: desafios e experiências de um núcleo de apoio discente e docente. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 35, n. 106, p. 94–103, 2018. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/328>. Acesso em: 3 maio. 2026.

A obra *Formação Docente no Ensino Superior: Práticas de Orientação Acadêmica com Estudantes Surdos* apresenta uma reflexão crítica e contemporânea sobre os desafios da inclusão de estudantes surdos no contexto universitário, destacando a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a acessibilidade linguística, a valorização da Libras e o reconhecimento da cultura surda. Ao reunir diferentes estudos e experiências, o livro evidencia que a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes dependem da construção de ambientes educacionais bilíngues, éticos e sensíveis às especificidades linguísticas, culturais e cognitivas da comunidade surda. Os capítulos que compõem esta coletânea abordam temas centrais para a formação docente e para a orientação acadêmica no ensino superior, como mediação linguística, escrita acadêmica, orientação de TCC, atuação de intérpretes, tecnologias digitais, políticas públicas e formação continuada de professores. Mais do que discutir inclusão sob uma perspectiva normativa, a obra propõe uma transformação das práticas institucionais e pedagógicas, reafirmando a universidade como espaço democrático, plural e socialmente justo. Trata-se de uma leitura essencial para docentes, pesquisadores, intérpretes, gestores e todos os profissionais comprometidos com uma educação superior verdadeiramente inclusiva.

