

ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

O PAPEL DO DOCENTE NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

MÁRCIA SIMONE DA SILVA

MIKAEL SOUSA SILVA

THAÍS MAGALHÃES ABREU

GIOVANA CRISTINA DE CAMPOS BEZERRA

(ORGANIZADORES)



MÁRCIA SIMONE DA SILVA
MIKAEL SOUSA SILVA
THAÍS MAGALHÃES ABREU
GIOVANA CRISTINA DE CAMPOS BEZERRA
(ORGANIZADORES)

**ACESSIBILIDADE NO
ENSINO SUPERIOR**
O PAPEL DO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO DE 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: IA

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A174 Acessibilidade no ensino superior [recurso eletrônico] : o papel do docente na educação de surdos / organizador: Márcia Simone da Silva. - Santo Ângelo : Ilustração, 2026.
239 p. : il.

ISBN 978-65-6135-256-7

DOI 10.46550/978-65-6135-256-7

1. Ensino superior. 2. Educação de surdos. 3. Formação docente - Surdos. I. Silva, Márcia Simone da (org.).

CDU: 378-056.263

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



Crossref



E-mail: ilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial



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

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

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
Márcia Simone da Silva	
Mikael Sousa Silva	
Thaís Magalhães Abreu	
Giovana Cristina de Campos Bezerra	
Capítulo 1 - REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA COM ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	11
Taynan Alécio da Silva	
Capítulo 2 - A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES SURDOS	27
Adriano de Oliveira Gianotto	
Capítulo 3 - COMUNIDADE QUILOMBOLA SURDA DO TOCANTINS: PERSPECTIVAS DO ENSINO SUPERIOR.....	43
Gesica Suellen Sobrinho Costa	
Capítulo 4 - A EXPERIÊNCIA DE UMA DOCENTE SURDA EM SALA DE AULA COM ALUNOS OUVINTES NO ENSINO SUPERIOR	57
Carla Beatriz Medeiros Klein	
Capítulo 5 - TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ENSINO SUPERIOR: RECURSOS DIGITAIS PARA ESTUDANTES SURDOS	73
Jessica Silva Cosso	
Capítulo 6 - A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	87
Débora Gonçalves Ribeiro Dias	
Capítulo 7 - DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA: AVANÇOS E LIMITES DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR	103
Carolina Miri	

Capítulo 8 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS: SABERES E PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	119
Diego Alexandre Hackl	
Capítulo 9 - LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: ESPAÇO, RECONHECIMENTO E PRÁTICAS ACADÊMICAS	135
Erick Rommel Hipólito de Souza	
Capítulo 10 - DA VIDEOPROVA À AULA ACADÊMICA: O IMPACTO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO ENEM NA TRAJETÓRIA DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR.....	149
Greice Kelly Nascimento Santos Costa	
Capítulo 11 - AVALIAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS ADAPTADAS PARA ALUNOS SURDOS	165
Márcia Simone da Silva	
Capítulo 12 - CULTURA SURDA E ENSINO SUPERIOR: IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E INCLUSÃO	179
Christiane Carpinteiro Lamarao	
Capítulo 13 - DESAFIOS DA PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR.....	193
Carla Damasceno de Moraes	
Capítulo 14 - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES NO ENSINO SUPERIOR: LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA.....	207
Christiane Carpinteiro Lamarao	
Capítulo 15 - EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES SURDOS: NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS	221
Ana Carolina Raimundo Silva	

APRESENTAÇÃO

O livro *Acessibilidade no Ensino Superior: o Papel do Docente na Educação de Surdos* apresenta uma reflexão ampla e necessária sobre os desafios, avanços e possibilidades da inclusão de estudantes surdos na universidade. Ao longo dos capítulos, a obra mostra que a acessibilidade no ensino superior não se limita apenas à matrícula do estudante surdo ou à presença do intérprete de Libras em sala de aula. Ela envolve comunicação, práticas pedagógicas, formação docente, políticas institucionais, tecnologias assistivas, avaliação inclusiva, cultura surda, identidade, pertencimento e permanência acadêmica.

Um dos pontos mais importantes abordados no livro é a compreensão da *Libras como língua fundamental para a aprendizagem, a comunicação e a construção da identidade surda*. A obra reforça que a Libras não deve ser vista como apoio secundário, mas como uma língua legítima, capaz de mediar o conhecimento e garantir a participação ativa dos estudantes surdos no espaço universitário. Essa perspectiva aparece desde as discussões sobre representações sociais e comunicação em sala de aula, que destacam a necessidade de superar barreiras comunicacionais e reconhecer a cultura surda como parte essencial da educação inclusiva.

Outro aspecto relevante é o papel do professor universitário. Os capítulos mostram que o docente tem responsabilidade central na construção de práticas inclusivas, pois não basta transferir ao intérprete toda a responsabilidade pela aprendizagem do estudante surdo. O professor precisa planejar suas aulas, organizar materiais acessíveis, utilizar recursos visuais, dialogar com intérpretes, adaptar metodologias e compreender as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos. Assim, a inclusão deixa de ser uma ação improvisada e passa a ser uma prática pedagógica intencional.

A obra também evidencia que a acessibilidade precisa ser pensada de forma ampla. Isso inclui o uso de *tecnologias assistivas*, recursos digitais, vídeos em Libras, legendas, materiais bilíngues, plataformas acessíveis e estratégias visuais que favoreçam a aprendizagem dos estudantes surdos. Além disso, destaca-se a importância da atuação do intérprete de Libras, não como substituto do professor, mas como mediador linguístico que contribui para o acesso ao conhecimento e para a comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes.

Os capítulos também chamam atenção para a distância entre a legislação e a prática. Embora existam leis que garantem direitos à comunidade surda, muitas universidades ainda enfrentam dificuldades para efetivar a inclusão no cotidiano acadêmico. Faltam formação docente, materiais acessíveis, políticas institucionais consistentes e uma cultura universitária verdadeiramente inclusiva. Por isso, a permanência e o êxito dos estudantes surdos dependem de ações concretas que ultrapassem o simples acesso à universidade.

Outro ponto fundamental é o reconhecimento da *cultura surda, da identidade e do pertencimento*. O livro mostra que o estudante surdo precisa sentir-se parte da universidade, ter sua língua valorizada e encontrar um ambiente que respeite sua forma visual de aprender e se comunicar. Nesse sentido, as práticas pedagógicas bilíngues, que articulam Libras e Língua Portuguesa escrita, tornam-se essenciais para garantir uma aprendizagem mais justa e significativa.

Portanto, a principal mensagem do livro é que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior exige compromisso coletivo. O docente, a instituição, os intérpretes, os gestores e toda a comunidade acadêmica precisam atuar juntos para construir uma universidade acessível, bilíngue, democrática e respeitosa à diversidade. A obra contribui para mostrar que a educação de surdos não deve ser baseada na adaptação mínima, mas na transformação das práticas, das atitudes e das estruturas universitárias. Assim, todos os capítulos reforçam que a verdadeira acessibilidade acontece quando o estudante surdo tem condições reais de aprender, participar, permanecer e ter sucesso no ensino superior.

Márcia Simone da Silva

Mikael Sousa Silva

Thaís Magalhães Abreu

Giovana Cristina de Campos Bezerra

(Organizadores)

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA COM ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Taynan Alécio da Silva¹

1 Introdução

A discussão acerca das representações sociais sobre a comunicação em sala de aula com estudantes surdos no ensino superior insere-se em um campo teórico que articula educação inclusiva, cultura surda, linguagem e processos de significação social. A ampliação do acesso de estudantes surdos às instituições de ensino superior, especialmente nas últimas décadas, tem evidenciado não apenas avanços nas políticas educacionais, mas também lacunas significativas no que concerne às práticas comunicativas estabelecidas no espaço acadêmico.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender que a comunicação em sala de aula não se configura apenas como um processo técnico de transmissão de conteúdos, mas como um fenômeno social complexo, atravessado por valores, crenças e significados compartilhados. A Teoria das Representações Sociais, desenvolvida por Moscovici, oferece subsídios para a compreensão desses processos, ao considerar que os indivíduos constroem conhecimentos a partir de interações sociais, os quais orientam suas práticas e comportamentos no cotidiano.

As representações sociais, portanto, constituem-se como formas de conhecimento socialmente elaboradas e partilhadas, que permitem aos sujeitos interpretar a realidade e agir sobre ela. Conforme destaca Jodelet (2001, p. 17), “sempre há necessidade de estarmos informados sobre o mundo à nossa volta [...] é por isso que criamos representações”. Nesse sentido, tais representações desempenham papel central na organização das

1 Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Maringá.

práticas educativas, especialmente em contextos de diversidade linguística e cultural, como é o caso da educação de surdos.

A comunicação com estudantes surdos no ensino superior deve ser analisada a partir de uma perspectiva que reconheça a especificidade linguística da Libras como primeira língua desses sujeitos, bem como sua dimensão cultural. A língua de sinais não se configura apenas como um instrumento de comunicação, mas como elemento estruturante da identidade surda, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social. Estudos apontam que a cultura surda é essencial para a formação da identidade do indivíduo surdo, possibilitando sua inserção e participação social de maneira mais ampla (Silva, 2024).

Dessa forma, compreender as representações sociais sobre a comunicação em sala de aula implica analisar como professores, intérpretes e estudantes constroem sentidos acerca do processo educativo. Tais representações podem tanto favorecer práticas inclusivas quanto reforçar barreiras comunicacionais, dependendo dos significados atribuídos à surdez, à linguagem e ao papel dos sujeitos envolvidos.

No cenário do ensino superior, observa-se que a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais tem sido frequentemente associada à garantia de acessibilidade comunicacional. Contudo, essa concepção revela uma compreensão limitada da inclusão, ao reduzir a comunicação a um processo de tradução linguística. Conforme evidencia Oliveira (2015), o intérprete educacional é percebido como elemento central no processo de inclusão, sendo considerado essencial para a mediação entre professor e estudante surdo. Entretanto, a responsabilização exclusiva desse profissional pode invisibilizar a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas por parte dos docentes.

A literatura aponta que a inclusão efetiva de estudantes surdos no ensino superior demanda a construção de práticas pedagógicas que considerem aspectos visuais, espaciais e culturais da aprendizagem. Nesse sentido, a comunicação em sala de aula deve ser pensada para além da oralidade, incorporando estratégias que possibilitem a participação ativa dos estudantes surdos no processo educativo. Tal perspectiva dialoga com a concepção de educação bilíngue, que reconhece a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa como segunda língua.

De acordo com Costa e Kelman (2013), a educação bilíngue contribui significativamente para a construção de representações positivas dos estudantes surdos sobre si mesmos e sobre sua aprendizagem,

promovendo sentimentos de valorização e pertencimento. Nesse sentido, a comunicação em sala de aula assume papel estratégico na construção dessas representações, podendo impactar diretamente o desempenho acadêmico e a permanência dos estudantes no ensino superior.

Além disso, é importante considerar que as representações sociais sobre a surdez ainda são fortemente influenciadas por concepções históricas que associam o sujeito surdo à deficiência e à incapacidade. Conforme destaca Costa (2011), historicamente os surdos foram considerados “pessoas incompletas, doentes e alienadas”, o que contribuiu para a construção de práticas excludentes no campo educacional. Essa perspectiva, ainda presente em alguns contextos, pode interferir negativamente na forma como a comunicação é estabelecida em sala de aula.

Nesse sentido, as representações sociais dos professores desempenham papel determinante na organização das práticas pedagógicas. A ausência de formação específica para atuação com estudantes surdos, aliada à falta de conhecimento em Libras, pode dificultar a construção de uma comunicação efetiva, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem. Pereira (2014) aponta que a falta de preparo docente e de metodologias adequadas constitui um dos principais entraves para a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar.

Ademais, a comunicação em sala de aula é atravessada por múltiplas mediações, que incluem não apenas o intérprete, mas também recursos didáticos, tecnologias assistivas e interações sociais entre os sujeitos. Nesse contexto, a construção de um ambiente inclusivo depende da articulação entre diferentes atores e da superação de concepções reducionistas sobre a surdez e a comunicação.

A análise das representações sociais sobre a comunicação também permite compreender como os estudantes surdos percebem sua própria trajetória educacional. Ansay (2009) destaca que fatores como mudanças na legislação, participação da família e uso de recursos visuais adequados contribuem para o avanço acadêmico dos estudantes surdos. Tais elementos evidenciam que a inclusão no ensino superior não se limita ao acesso, mas envolve condições efetivas de permanência e aprendizagem.

Nesse contexto, a comunicação assume papel central na constituição das experiências educacionais dos estudantes surdos. A ausência de práticas comunicativas adequadas pode resultar em isolamento, dificuldades de compreensão e baixo rendimento acadêmico, reforçando processos de exclusão dentro do próprio espaço universitário. Por outro lado, quando

mediada de forma adequada, a comunicação pode promover a participação ativa, o desenvolvimento cognitivo e a construção de uma identidade acadêmica positiva.

A partir dessas considerações, torna-se evidente que as representações sociais sobre a comunicação em sala de aula com estudantes surdos no ensino superior configuram-se como elemento-chave para a compreensão dos processos de inclusão e exclusão nesse contexto. A análise dessas representações possibilita identificar não apenas os desafios existentes, mas também as potencialidades para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas.

Dessa forma, a problematização da comunicação em sala de aula, à luz da Teoria das Representações Sociais, contribui para a ampliação do debate acadêmico sobre a educação de surdos, evidenciando a necessidade de transformação das práticas educativas e das concepções que as sustentam. Como afirmam Müller (2009), as representações são efeitos discursivos produzidos pela linguagem, sendo capazes de constituir os próprios sujeitos e os espaços que ocupam. Assim, compreender e ressignificar essas representações constitui um passo fundamental para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva no ensino superior.

2 Representações Sociais e Educação de Surdos no Ensino Superior

A análise das representações sociais no contexto da educação de surdos no ensino superior exige a compreensão de que tais representações não são apenas construções individuais, mas produções coletivas, historicamente situadas, que orientam práticas, discursos e relações sociais. Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais (TRS), formulada por Moscovici e aprofundada por autores como Jodelet, constitui um referencial fundamental para compreender como os significados atribuídos à surdez, à linguagem e à inclusão educacional são construídos e compartilhados no ambiente acadêmico.

As representações sociais operam como sistemas de interpretação que regem a relação dos indivíduos com o mundo e com os outros, influenciando diretamente as práticas educativas. No campo da educação de surdos, essas representações são atravessadas por discursos históricos que, por muito tempo, associaram a surdez à deficiência, à incapacidade e à limitação cognitiva. Tais concepções, ainda presentes em determinados

contextos, impactam a forma como os estudantes surdos são percebidos e como as práticas pedagógicas são organizadas no ensino superior.

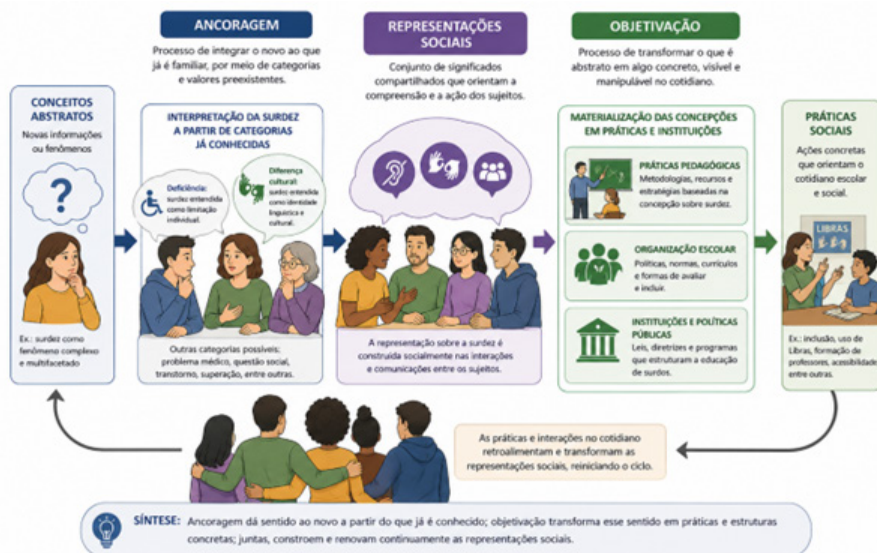
De acordo com Costa (2011), historicamente os surdos foram concebidos como sujeitos incompletos, sendo frequentemente excluídos dos processos educacionais formais. Essa construção social da surdez contribuiu para a consolidação de práticas excludentes que ainda repercutem no cenário contemporâneo, especialmente no nível superior. Nesse sentido, as representações sociais funcionam como dispositivos que podem tanto reproduzir desigualdades quanto promover transformações no campo educacional.

A compreensão da surdez a partir de uma perspectiva cultural e linguística representa um avanço significativo no campo dos estudos surdos. Tal abordagem rompe com a visão biomédica e reconhece o sujeito surdo como pertencente a uma comunidade linguística específica, cuja identidade é construída a partir da língua de sinais e das interações sociais. Nesse sentido, Silva (2024) destaca que a cultura surda é fundamental para o desenvolvimento da identidade do indivíduo surdo, sendo essencial para sua participação social e educacional.

Essa mudança de paradigma implica também uma reconfiguração das representações sociais no contexto educacional. A educação de surdos no ensino superior passa, então, a ser compreendida não apenas como um direito de acesso, mas como um espaço de construção de identidades, saberes e práticas que valorizam a diversidade linguística e cultural. No entanto, essa transformação não ocorre de forma homogênea, sendo marcada por tensões entre diferentes concepções de surdez e inclusão.

No âmbito da TRS, dois processos fundamentais explicam a formação das representações sociais: a ancoragem e a objetivação. A ancoragem refere-se ao processo pelo qual novos conhecimentos são integrados a sistemas de pensamento já existentes, enquanto a objetivação diz respeito à materialização desses conhecimentos em imagens, conceitos e práticas concretas. Esses processos são essenciais para compreender como as representações sobre a surdez e a educação de surdos são construídas e reproduzidas no ensino superior.

Figura 1 – Processos de ancoragem e objetivação nas representações sociais



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A literatura evidencia que, no ensino superior, as representações sociais sobre a surdez influenciam diretamente a organização das práticas educativas, especialmente no que se refere à comunicação em sala de aula. A presença do intérprete de Libras, por exemplo, é frequentemente objetivada como principal estratégia de inclusão, sendo considerada suficiente para garantir a acessibilidade comunicacional. No entanto, essa representação pode ocultar a complexidade do processo educativo e limitar a responsabilidade dos demais atores envolvidos.

Nesse sentido, Oliveira (2015) ressalta que o intérprete educacional é frequentemente percebido como elemento central no processo de inclusão, sendo atribuído a ele o papel de mediador do conhecimento. Conforme a autora:

De acordo com os resultados das representações sociais dos educandos surdos, o intérprete educacional é peça fundamental na construção da inclusão, haja vista que sem ele o surdo fica isolado, sem informação e sem aprendizagem. Desse modo, a este profissional é atribuída à responsabilidade de educar, interpretar e orientar o surdo no contexto do ensino superior (Oliveira, 2015, p. 192)

A centralidade do intérprete nas representações sociais dos estudantes surdos, mas também aponta para uma possível sobrecarga

desse profissional, decorrente da ausência de práticas pedagógicas inclusivas por parte dos docentes. Essa situação revela a necessidade de ampliar a compreensão da inclusão, considerando a comunicação como responsabilidade coletiva.

Além disso, as representações sociais dos próprios estudantes surdos sobre sua educação desempenham papel fundamental na construção de suas trajetórias acadêmicas. Estudos indicam que a valorização da educação bilíngue contribui para a construção de representações positivas, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da identidade acadêmica.

Costa e Kelman (2013) destacam que a educação bilíngue promove mudanças significativas nas representações que os surdos têm sobre si mesmos, contribuindo para o fortalecimento de sua autoestima e participação no processo educativo. Nesse sentido, a linguagem assume papel central na construção dessas representações, sendo mediadora das relações sociais e do acesso ao conhecimento.

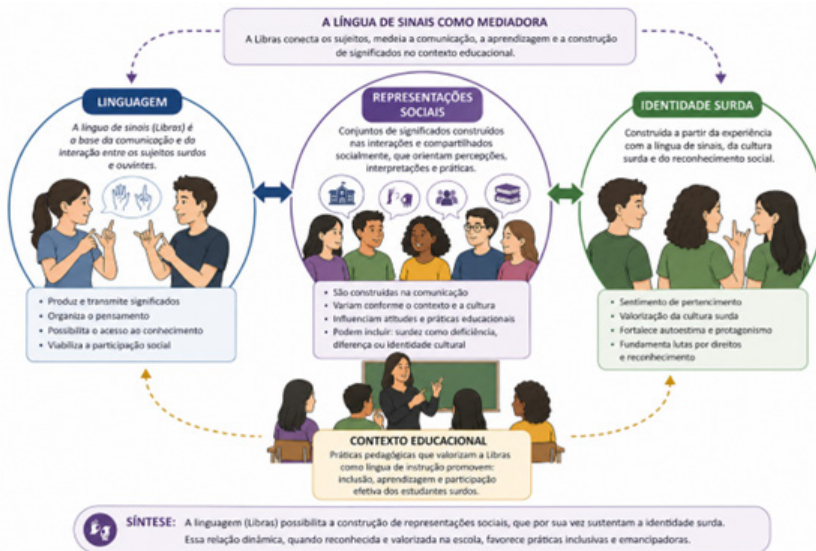
A importância da linguagem na constituição das representações sociais pode ser compreendida a partir da seguinte perspectiva:

As representações são entendidas como efeito discursivo produzido pela linguagem, ou seja, a língua pode simultaneamente ser um processo de representação, como também de constituição dos sujeitos (Müller, 2009, p. 38).

Essa afirmação reforça a ideia de que a linguagem não apenas expressa o pensamento, mas também o constitui, sendo fundamental para a compreensão das práticas educativas no contexto da educação de surdos. A Libras, nesse sentido, não é apenas um meio de comunicação, mas um elemento constitutivo da identidade e das representações sociais dos sujeitos surdos.

No entanto, a efetivação de práticas inclusivas no ensino superior enfrenta diversos desafios, relacionados principalmente à formação docente, à falta de recursos pedagógicos adequados e às barreiras comunicacionais. Pereira (2014) aponta que a ausência de preparo dos professores e a falta de metodologias adaptadas dificultam a inclusão dos estudantes surdos, evidenciando a necessidade de mudanças estruturais no sistema educacional.

Figura 2 – Relação entre linguagem, identidade e representações sociais



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Essa problemática pode ser compreendida também a partir da perspectiva que evidencia a influência de diferentes autores na construção do conhecimento:

Segundo Moscovici (2009, apud Oliveira, 2015), as representações sociais são construídas a partir da interação entre indivíduos e grupos, sendo influenciadas pelo contexto histórico e cultural no qual estão inseridas. Essa perspectiva reforça a ideia de que as práticas educativas não podem ser analisadas de forma isolada, devendo considerar as múltiplas dimensões que constituem o processo educacional.

Além disso, a trajetória escolar dos estudantes surdos influencia diretamente suas representações sobre o ensino superior. Ansay (2009) destaca que fatores como apoio familiar, políticas públicas e mudanças nas práticas pedagógicas são determinantes para o sucesso acadêmico desses estudantes. Tais elementos evidenciam que a inclusão no ensino superior é resultado de um processo contínuo, que envolve diferentes etapas da formação educacional.

Dessa forma, as representações sociais sobre a educação de surdos no ensino superior configuram-se como elemento central para a compreensão das práticas educativas e das relações estabelecidas nesse contexto. A análise dessas representações permite identificar não apenas os desafios enfrentados

pelos estudantes surdos, mas também as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e equitativa.

Por fim, destaca-se que a resignificação das representações sociais sobre a surdez e a educação constitui um processo fundamental para a efetivação da inclusão no ensino superior. Tal processo exige a superação de concepções reducionistas e a construção de novas formas de compreender a diferença, reconhecendo-a como elemento constitutivo da diversidade humana e do processo educativo.

3 Comunicações em sala de aula: desafios e mediações no contexto dos estudantes surdos

A comunicação em sala de aula no contexto do ensino superior, quando envolve estudantes surdos, apresenta-se como um fenômeno complexo, multifacetado e profundamente atravessado por dimensões linguísticas, culturais, pedagógicas e sociais. Tal complexidade exige a superação de concepções simplificadoras que reduzem a comunicação ao mero ato de transmissão de conteúdos, demandando uma abordagem que reconheça os processos de mediação simbólica e as representações sociais que orientam as práticas educativas.

Nesse cenário, a comunicação deve ser compreendida como prática social situada, constituída por relações de poder, identidades e saberes que se entrelaçam no cotidiano acadêmico. Para estudantes surdos, esse processo é ainda mais desafiador, pois envolve a coexistência de duas línguas — a Libras, como primeira língua, e a língua portuguesa, predominantemente escrita — além da necessidade de mediações que garantam o acesso ao conhecimento.

A literatura evidencia que a principal mediação comunicacional no ensino superior é realizada pelo intérprete de Língua Brasileira de Sinais. No entanto, a centralidade atribuída a esse profissional nas representações sociais pode ocultar a responsabilidade pedagógica dos docentes e da instituição. Nesse sentido, a mediação não deve ser compreendida como substituição da ação docente, mas como parte de um sistema mais amplo de interações educativas.

De acordo com Oliveira (2015), o intérprete educacional assume papel de extrema relevância no processo comunicativo, sendo

frequentemente percebido como responsável pela inclusão do estudante surdo. Tal percepção é evidenciada na seguinte:

De acordo com os resultados das representações sociais dos educandos surdos, o intérprete educacional é peça fundamental na construção da inclusão, haja vista que sem ele o surdo fica isolado, sem informação e sem aprendizagem. Desse modo, a este profissional é atribuída à responsabilidade de educar, interpretar e orientar o surdo no contexto do ensino superior (Oliveira, 2015, p. 192).

A aponta para uma dimensão crítica do processo comunicativo: a sobrecarga simbólica atribuída ao intérprete, que passa a ser visto como mediador exclusivo do conhecimento. Essa representação, embora reconheça a importância do profissional, pode limitar a construção de práticas pedagógicas inclusivas, ao desresponsabilizar o docente da adaptação de suas metodologias.

A comunicação em sala de aula envolve, portanto, múltiplas mediações que vão além da tradução linguística. Inclui-se nesse processo o uso de recursos visuais, a organização do espaço físico, a clareza na exposição dos conteúdos e a interação entre os sujeitos. Tais elementos são fundamentais para garantir que o estudante surdo participe ativamente do processo educativo.

Figura 3 – Mediação comunicacional no contexto da sala de aula inclusiva



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Nesse contexto, a atuação do professor é determinante para a efetividade da comunicação. A ausência de formação específica para trabalhar com estudantes surdos constitui um dos principais obstáculos à inclusão. Pereira (2014) destaca que a falta de conhecimento em Libras e de metodologias adequadas compromete significativamente o processo de ensino-aprendizagem.

A análise dessa problemática pode ser aprofundada por meio da seguinte:

A inclusão do aluno surdo em salas de aula do ensino regular vem levantando questionamentos nas mais diversas áreas da educação: no campo metodológico, no social e no que tange ao sistema de avaliação. [...] Muitos passos ainda terão de ser dados para que o surdo tenha condições de aprender matemática e as outras disciplinas como um aluno ouvinte. O maior desafio não é apenas colocá-lo em uma escola regular, mas dar condições para que haja uma inclusão efetiva (Pereira, 2014, p. 5).

A inclusão não se esgota no acesso, sendo necessário garantir condições reais de aprendizagem. No ensino superior, essa realidade se intensifica, uma vez que os conteúdos apresentam maior grau de abstração e exigem maior autonomia por parte dos estudantes.

Além disso, a comunicação em sala de aula é profundamente influenciada pelas representações sociais dos professores e colegas ouvintes. Essas representações podem reforçar práticas excludentes quando baseadas em concepções deficitárias da surdez, ou, ao contrário, promover inclusão quando reconhecem a diferença como elemento constitutivo da diversidade.

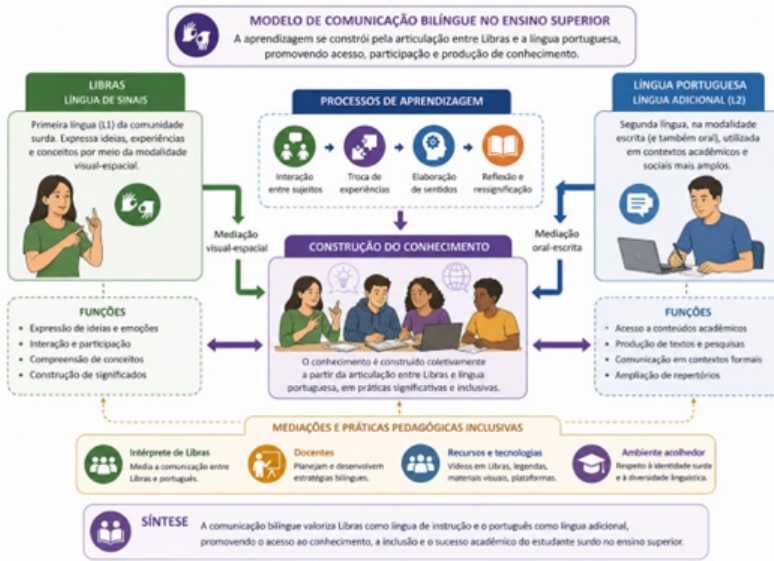
Nesse sentido, Müller (2009) afirma que as representações são produzidas por meio da linguagem e dos discursos sociais, constituindo os próprios sujeitos e suas posições no contexto educacional. Tal perspectiva permite compreender que a comunicação não é neutra, mas atravessada por significados que influenciam as relações pedagógicas.

A importância da linguagem na mediação do conhecimento também pode ser compreendida a partir da concepção de educação bilíngue. Costa e Kelman (2013) apontam que a utilização da Libras como língua de instrução favorece a aprendizagem e promove mudanças nas representações sociais dos estudantes surdos sobre si mesmos e sobre sua educação.

A partir dessa perspectiva, a comunicação em sala de aula deve ser estruturada de forma a valorizar a língua de sinais, reconhecendo-a como

meio legítimo de construção do conhecimento. Isso implica não apenas a presença do intérprete, mas a reorganização das práticas pedagógicas, de modo a incorporar elementos visuais e interativos que facilitem a compreensão dos conteúdos.

Figura 4 – Comunicação bilingue e construção do conhecimento



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Outro aspecto relevante diz respeito às experiências educacionais anteriores dos estudantes surdos, que influenciam sua forma de se comunicar e interagir no ensino superior. Ansay (2009) destaca que a trajetória escolar desses estudantes é marcada por desafios relacionados à comunicação, os quais impactam sua permanência e desempenho acadêmico.

Essa problemática pode ser analisada também a partir de uma que evidencia a construção teórica do conceito:

Segundo Moscovici (2009, apud Oliveira, 2015), as representações sociais orientam as práticas cotidianas dos indivíduos, influenciando a forma como interpretam e se relacionam com a realidade. No contexto da comunicação em sala de aula, isso significa que as práticas pedagógicas são mediadas por significados compartilhados, que podem facilitar ou dificultar a inclusão dos estudantes surdos.

Além disso, a comunicação em sala de aula deve ser compreendida como processo dialógico, no qual os sujeitos constroem conhecimento de

forma coletiva. A ausência de interação efetiva pode levar ao isolamento do estudante surdo, comprometendo sua participação e aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental promover estratégias que incentivem a interação entre estudantes surdos e ouvintes, fortalecendo o processo educativo.

A análise das comunicações em sala de aula evidencia, portanto, a necessidade de uma abordagem integrada, que considere aspectos linguísticos, pedagógicos e sociais. A superação das barreiras comunicacionais exige a transformação das práticas educativas e das representações sociais que as sustentam.

Por fim, destaca-se que a construção de uma comunicação inclusiva no ensino superior depende de um compromisso institucional com a formação docente, a valorização da Libras e a implementação de políticas que garantam a acessibilidade comunicacional. Trata-se de um processo contínuo, que exige reflexão crítica e ação coletiva, visando à construção de uma educação verdadeiramente inclusiva para estudantes surdos.

4 Considerações finais

A análise das representações sociais sobre a comunicação em sala de aula com estudantes surdos no ensino superior evidencia a complexidade dos processos envolvidos na efetivação da inclusão educacional. Ao longo da discussão, torna-se evidente que a comunicação não pode ser compreendida apenas como um instrumento técnico de mediação linguística, mas como um fenômeno social, cultural e político que estrutura as relações pedagógicas e influencia diretamente o acesso ao conhecimento.

As representações sociais que circulam no ambiente acadêmico — construídas por professores, intérpretes, estudantes surdos e ouvintes — desempenham papel determinante na organização das práticas educativas. Tais representações podem tanto contribuir para a construção de ambientes inclusivos quanto reforçar barreiras comunicacionais, dependendo dos significados atribuídos à surdez, à linguagem e à própria educação.

Observa-se que, embora haja avanços significativos nas políticas de inclusão, especialmente no que se refere ao acesso de estudantes surdos ao ensino superior, ainda persistem desafios relacionados à permanência e à qualidade da formação acadêmica. A centralidade atribuída ao intérprete de Libras nas representações sociais revela uma compreensão limitada da comunicação, que tende a deslocar a responsabilidade pedagógica dos docentes e das instituições para esse profissional.

Nesse sentido, destaca-se a necessidade de ressignificar o papel da comunicação em sala de aula, compreendendo-a como responsabilidade coletiva e como elemento estruturante do processo educativo. A valorização da Libras como língua de instrução, aliada à adoção de práticas pedagógicas que considerem as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, constitui condição fundamental para a construção de uma educação inclusiva.

Além disso, a formação docente emerge como aspecto central na superação das barreiras comunicacionais. A ausência de preparo para atuar com a diversidade linguística e cultural dos estudantes surdos compromete a efetividade das práticas educativas, evidenciando a necessidade de políticas institucionais que promovam a capacitação contínua dos professores.

Outro aspecto relevante diz respeito à importância da educação bilíngue, que se apresenta como estratégia fundamental para a promoção da aprendizagem e da construção da identidade dos estudantes surdos. Ao reconhecer a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, a educação bilíngue contribui para a construção de representações sociais positivas, fortalecendo a autonomia e a participação desses sujeitos no contexto acadêmico.

Ademais, a análise das trajetórias educacionais dos estudantes surdos evidencia que a inclusão no ensino superior é resultado de um processo contínuo, que envolve diferentes etapas da formação escolar, bem como a articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e apoio institucional. Nesse contexto, a comunicação assume papel central, sendo mediadora das relações sociais e do acesso ao conhecimento.

Por fim, ressalta-se que a transformação das representações sociais sobre a comunicação e a educação de surdos constitui elemento essencial para a construção de uma educação mais justa e equitativa. Tal transformação exige não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também a desconstrução de concepções históricas que associam a surdez à incapacidade, reconhecendo-a, ao contrário, como expressão da diversidade humana.

Dessa forma, a efetivação de uma comunicação inclusiva no ensino superior demanda uma abordagem crítica e reflexiva, que considere as múltiplas dimensões do processo educativo e promova a participação plena dos estudantes surdos. Trata-se de um desafio que envolve não apenas a comunidade acadêmica, mas a sociedade como um todo, na construção

de um modelo educacional que valorize a diferença e garanta o direito à educação para todos.

Referências

ANSAY, Noemi Nascimento. **A trajetória escolar de alunos surdos e a sua relação com a inclusão no ensino superior**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

COSTA, Simone de Fátima Saldanha Carneiro. **As representações sociais dos participantes do curso Letras - Libras/EaD sobre surdos**. 2011, xii 122 f. il. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

COSTA, Simone Saldanha Carneiro; KELMAN, Celeste Azulay. Representações sociais dos surdos do curso de graduação em letras-libras. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 46, p. 437–450, 2013. DOI: 10.5902/1984686X5451. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5451>. Acesso em: 30 abr. 2026.

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

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

PEREIRA, Paulo Vítor. **A surdez no ambiente escolar: um estudo das representações sociais de professores de matemática, intérpretes e alunos**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Três Lagoas, Três Lagoas, 2014.

SILVA, Taynan Alécio da. **A formação da identidade do indivíduo surdo: considerações sobre a importância da cultura surda**. 2024. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2024.

GONÇALVES, Arlete Marinho. **Sinais de escolarização e as repercus-**

sões nos projetos de vida: representações sociais de universitários surdos. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

JODELET, Denise. As representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro, EDUERJ, 2001.

A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES SURDOS

Adriano de Oliveira Gianotto¹

1 Introdução

A mediação pedagógica no Ensino Superior constitui uma dimensão essencial para a efetivação de práticas docentes inclusivas, sobretudo quando se considera a presença de estudantes surdos nas instituições universitárias. A inclusão desse público não pode ser compreendida apenas como a garantia formal de matrícula, tampouco como a simples presença física do estudante em sala de aula. Trata-se de um processo amplo, contínuo e complexo, que envolve condições de acesso, permanência, participação, aprendizagem, interação acadêmica e reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Nesse sentido, a universidade, enquanto espaço de produção e socialização do conhecimento científico, precisa assumir o compromisso político, ético e pedagógico de reorganizar suas práticas, seus currículos, seus recursos e suas formas de comunicação, a fim de assegurar que os estudantes surdos tenham condições reais de participação na vida acadêmica.

A discussão sobre a inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior exige, inicialmente, o reconhecimento de que a surdez não deve ser reduzida a uma concepção clínico-deficitária. Embora a deficiência auditiva possa ser descrita por parâmetros biomédicos, a compreensão educacional contemporânea da surdez tem sido ampliada por abordagens socioculturais, linguísticas e identitárias. Nessa perspectiva, a pessoa surda é compreendida como sujeito que se relaciona com o mundo predominantemente por experiências visuais e que possui na Língua Brasileira de Sinais — Libras — um elemento central de comunicação, expressão, identidade e pertencimento cultural. Medeiros (2023) destaca

¹ Doutor em Desenvolvimento Local pela Universidade Católica Dom Bosco.

que os surdos interagem por experiências visuais e que, por isso, os docentes devem utilizar recursos visuais em suas aulas, uma vez que a visualidade constitui base importante para o pensamento e a linguagem desses sujeitos.

No campo educacional, essa compreensão implica o deslocamento de práticas centradas exclusivamente na oralidade, na exposição verbal e na escrita em língua portuguesa como único meio legítimo de acesso ao conhecimento. A mediação pedagógica, nesse contexto, deve considerar que a Libras não é um recurso auxiliar, mas uma língua de constituição subjetiva, de produção de sentidos e de acesso ao currículo. Portanto, quando se trata de estudantes surdos, a prática docente inclusiva precisa articular acessibilidade comunicacional, acessibilidade metodológica e acessibilidade instrumental, de modo que o processo de ensino-aprendizagem seja organizado em conformidade com as necessidades linguísticas, cognitivas, sociais e acadêmicas desses estudantes.

A inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior brasileiro também se vincula a um percurso histórico de lutas sociais e de avanços legais. A oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005 representaram marcos fundamentais para o reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda. Tais normativas contribuíram para ampliar a visibilidade da Libras nos espaços educacionais, estabelecer sua obrigatoriedade em cursos de formação de professores e reconhecer a necessidade de tradutores e intérpretes de Libras em diferentes contextos. Contudo, embora o reconhecimento legal seja indispensável, ele não garante, por si só, a transformação das práticas pedagógicas. A efetivação da inclusão depende da ação concreta das instituições e dos docentes na organização de ambientes acadêmicos acessíveis.

Medeiros (2023) observa que a inclusão de discentes surdos na Educação Superior depende de fatores que vão desde o acesso às informações até as práticas pedagógicas aplicadas pelos docentes para favorecer sua permanência na instituição. A autora evidencia que a operacionalização das acessibilidades comunicacional, metodológica e instrumental é elemento fundamental para compreender como a inclusão se concretiza nas práticas docentes. Em sua pesquisa, realizada no curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí, os resultados indicaram que a acessibilidade comunicacional era favorecida pelo uso da Libras, enquanto a acessibilidade metodológica se expressava por recursos visuais, vídeos com legendas, atividades teóricas e práticas, e a acessibilidade instrumental

envolvia materiais audiovisuais, vídeos traduzidos em Libras, aplicativos e plataformas digitais.

Dessa forma, a mediação pedagógica inclusiva não pode ser entendida como improvisação ou adaptação eventual. Ela deve ser planejada intencionalmente, considerando os objetivos de aprendizagem, os conteúdos curriculares, as formas de comunicação, os recursos didáticos, os instrumentos avaliativos e as possibilidades de participação dos estudantes surdos. O professor universitário, nesse processo, assume papel central, pois é responsável por organizar situações de ensino que favoreçam a apropriação do conhecimento. Entretanto, essa responsabilidade não deve ser compreendida de maneira isolada. A inclusão no Ensino Superior exige uma rede institucional de apoio, composta por núcleos de acessibilidade, intérpretes de Libras, gestores, técnicos, coordenações de curso, docentes e estudantes.

A presença do tradutor e intérprete de Libras é uma condição relevante para a acessibilidade comunicacional, mas não deve ser tratada como solução única para a inclusão. Fernandes e Moreira (2017) argumentam que a centralidade atribuída apenas ao intérprete de Libras e ao atendimento educacional especializado não responde plenamente às necessidades dos estudantes surdos no Ensino Superior, especialmente daqueles que chegam à universidade com dificuldades de leitura e escrita em português e com experiências variadas em língua de sinais. Para as autoras, o processo inclusivo deve constituir-se em interação dialógica, envolvendo pesquisadores, profissionais especializados e o protagonismo dos próprios estudantes surdos no planejamento de ações relacionadas ao acesso e à permanência.

Essa compreensão é fundamental, pois desloca a inclusão de uma perspectiva assistencialista para uma perspectiva pedagógica, linguística e política. O intérprete não substitui o professor, assim como a tradução não substitui o planejamento pedagógico. O docente continua sendo responsável pela seleção dos conteúdos, pela clareza conceitual, pela organização metodológica e pela avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, a mediação pedagógica inclusiva exige que o professor compreenda as especificidades da educação de surdos, dialogue previamente com os intérpretes, disponibilize materiais com antecedência, utilize recursos visuais, reduza barreiras comunicacionais e diversifique estratégias didáticas. A presença do intérprete deve integrar uma proposta pedagógica mais ampla, e não funcionar como medida isolada ou compensatória.

A acessibilidade comunicacional, nesse contexto, refere-se à eliminação de barreiras na comunicação interpessoal, acadêmica, escrita e digital. No caso dos estudantes surdos, essa acessibilidade envolve o uso da Libras, a presença de intérpretes qualificados, a produção de materiais bilíngues, o uso de legendas, a organização visual das informações e a valorização da comunicação gesto-visual. A ausência desses elementos compromete não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também a participação do estudante nas discussões, nos trabalhos coletivos, nas atividades de pesquisa, nos eventos acadêmicos e nas práticas de extensão. A inclusão, portanto, precisa alcançar todas as dimensões da vida universitária.

A acessibilidade metodológica, por sua vez, relaciona-se à organização das estratégias de ensino. Uma prática docente inclusiva para estudantes surdos deve evitar a centralidade exclusiva da aula expositiva oral e incorporar metodologias que favoreçam a visualidade, a interação, a problematização e a participação ativa. Recursos como mapas conceituais, esquemas, imagens, infográficos, vídeos em Libras, materiais legendados, slides visualmente organizados, roteiros de estudo e atividades colaborativas podem contribuir para a aprendizagem. Entretanto, tais recursos não devem ser utilizados de modo meramente ilustrativo. Eles precisam estar articulados aos objetivos pedagógicos e ao processo de construção conceitual. A visualidade, nesse caso, não é adorno metodológico, mas princípio estruturante da mediação pedagógica voltada aos estudantes surdos.

A acessibilidade instrumental refere-se aos recursos, tecnologias, materiais e suportes que favorecem a participação acadêmica dos estudantes surdos. No Ensino Superior contemporâneo, essa dimensão ganha relevância diante da ampliação dos ambientes virtuais de aprendizagem, das plataformas digitais, das aulas remotas, dos materiais audiovisuais e das tecnologias assistivas. O uso de vídeos em Libras, legendas qualificadas, softwares de tradução, ambientes digitais acessíveis, materiais gravados e recursos multimídia pode ampliar as possibilidades de aprendizagem. Contudo, é necessário reconhecer que a simples presença da tecnologia não garante inclusão. A tecnologia precisa ser pedagogicamente orientada e institucionalmente apoiada, considerando critérios de acessibilidade, qualidade linguística e pertinência acadêmica.

Fernandes e Moreira (2017) destacam que o letramento acadêmico no Ensino Superior impõe múltiplos desafios aos estudantes surdos que

utilizam o português como segunda língua, pois esses sujeitos precisam lidar com gêneros textuais acadêmicos, conhecimentos técnicos, repertórios lexicais específicos e práticas discursivas próprias da universidade. As autoras apontam que a superação dessas dificuldades passa pela vivência de práticas de leitura e escrita também acessíveis em Libras, incluindo materiais de apoio e textos acadêmicos traduzidos para videolibras.

Essa questão evidencia que a inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior não se limita ao momento da aula. Ela envolve o acesso aos gêneros acadêmicos, aos processos avaliativos, às normas institucionais, aos editais, às atividades de pesquisa, às bancas, aos seminários e às produções científicas. A universidade opera por uma cultura letrada complexa, frequentemente distante das trajetórias escolares de muitos estudantes surdos. Por isso, o letramento acadêmico bilíngue deve ser compreendido como parte integrante da mediação pedagógica. O estudante surdo precisa ter condições de compreender os códigos, as linguagens e os modos de produção do conhecimento acadêmico, sem que sua diferença linguística seja interpretada como incapacidade intelectual.

No âmbito das práticas avaliativas, a inclusão também demanda revisão de critérios, instrumentos e procedimentos. Avaliar estudantes surdos a partir dos mesmos parâmetros linguísticos aplicados a estudantes ouvintes, desconsiderando que a língua portuguesa escrita é sua segunda língua, pode produzir injustiças pedagógicas. Isso não significa reduzir exigências acadêmicas, mas reconhecer que a avaliação precisa ser coerente com o processo de ensino, com os objetivos formativos e com as condições linguísticas do estudante. Avaliações em Libras, apresentações sinalizadas, produções visuais, atividades práticas, registros em vídeo, trabalhos orientados e instrumentos diversificados podem constituir alternativas legítimas, desde que estejam articuladas ao rigor acadêmico e aos objetivos da disciplina.

Outro aspecto relevante diz respeito à formação docente. Muitos professores universitários possuem sólida formação em suas áreas específicas, mas pouca ou nenhuma formação pedagógica para atuar com estudantes surdos. Essa lacuna compromete a efetivação da inclusão, pois o domínio do conteúdo não é suficiente para garantir a aprendizagem de todos. Silva e Galizia (2025) indicam que, no Ensino Superior, ainda há necessidade de debates e ações concretas para compreender como ocorre e como deveria ocorrer a acessibilidade das pessoas surdas na universidade, de modo que possam desenvolver-se como sujeitos e profissionais. Os autores também

ressaltam que muitos desafios permanecem relacionados à inclusão e à permanência da comunidade surda nesse nível de ensino.

A formação docente para práticas inclusivas deve contemplar conhecimentos sobre Libras, cultura surda, bilinguismo, acessibilidade, desenho universal para a aprendizagem, tecnologias assistivas, avaliação inclusiva e planejamento pedagógico. Entretanto, é importante destacar que a formação em Libras, embora necessária, não é suficiente. O professor precisa compreender a surdez como diferença linguística e cultural, e não apenas como limitação sensorial. Precisa, ainda, desenvolver sensibilidade pedagógica para escutar as demandas dos estudantes surdos, dialogar com intérpretes, reorganizar materiais e construir estratégias que favoreçam a participação coletiva.

A mediação pedagógica inclusiva também pressupõe o reconhecimento do estudante surdo como sujeito ativo do processo educativo. Não se trata de um aluno passivo, dependente da ação docente ou do intérprete, mas de um sujeito que produz conhecimento, elabora sentidos, participa da vida acadêmica e contribui para a transformação das práticas universitárias. Fernandes e Moreira (2017) defendem a centralidade do protagonismo dos estudantes surdos no planejamento de ações e decisões que envolvem seu acesso e permanência no Ensino Superior. Tal perspectiva é fundamental para evitar que as políticas de inclusão sejam construídas sem a participação daqueles a quem se destinam.

Nesse sentido, a universidade inclusiva precisa criar espaços de escuta e participação. Os estudantes surdos devem ser consultados sobre suas necessidades, seus modos de aprendizagem, suas experiências acadêmicas e suas percepções acerca das barreiras existentes. A inclusão não pode ser definida exclusivamente por gestores, professores ou especialistas ouvintes. Ela precisa incorporar as vozes, as línguas e as experiências dos próprios sujeitos surdos. Essa participação contribui para a construção de práticas mais coerentes, democráticas e culturalmente sensíveis.

As barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos no Ensino Superior são múltiplas. Elas podem ser comunicacionais, quando não há Libras, intérpretes ou materiais acessíveis; metodológicas, quando as aulas permanecem centradas na oralidade e em estratégias homogêneas; instrumentais, quando faltam recursos adequados; atitudinais, quando há preconceito, desconhecimento ou baixa expectativa em relação à aprendizagem desses estudantes; e institucionais, quando a universidade não estabelece políticas permanentes de acessibilidade. A superação dessas

barreiras exige uma mudança estrutural, e não apenas ações pontuais ou dependentes da iniciativa individual de alguns docentes.

Assim, a mediação pedagógica no Ensino Superior deve ser compreendida como prática intencional, crítica e inclusiva, voltada à construção de condições equitativas de aprendizagem. No caso dos estudantes surdos, essa mediação precisa reconhecer a Libras como língua de instrução, a língua portuguesa escrita como segunda língua, a visualidade como dimensão constitutiva da aprendizagem e a cultura surda como elemento legítimo no espaço universitário. O compromisso docente, nesse cenário, consiste em transformar a sala de aula em um ambiente acessível, dialógico e responsivo à diversidade.

A relevância científica e social dessa discussão justifica-se pela necessidade de aprofundar o debate sobre práticas docentes inclusivas no Ensino Superior. A ampliação do acesso de estudantes surdos à universidade representa avanço importante, mas a permanência e o sucesso acadêmico ainda dependem de condições efetivas de acessibilidade. Medeiros (2023) afirma que a universidade, por ser ambiente múltiplo, diverso e formador, deve receber adequadamente os discentes surdos, respeitar sua diferença linguística, considerar suas necessidades visuais e multiplicar as formas de acesso ao conhecimento.

Diante disso, a problemática que orienta esta discussão pode ser sintetizada na seguinte questão: de que modo a mediação pedagógica no Ensino Superior pode contribuir para a construção de práticas docentes inclusivas voltadas à aprendizagem, participação e permanência de estudantes surdos? Essa questão permite refletir sobre os limites das práticas tradicionais e sobre a necessidade de uma docência universitária comprometida com a acessibilidade, o bilinguismo, a equidade e a justiça educacional.

Portanto, discutir a mediação pedagógica no Ensino Superior para estudantes surdos significa reconhecer que a inclusão é um processo que requer planejamento, formação, recursos, políticas institucionais e mudança de concepções. Não basta garantir o ingresso; é necessário assegurar a permanência qualificada. Não basta disponibilizar intérprete; é necessário reorganizar a prática pedagógica. Não basta adaptar materiais ocasionalmente; é necessário construir uma cultura acadêmica acessível. A inclusão de estudantes surdos, nesse sentido, desafia a universidade a repensar suas formas de ensinar, avaliar, comunicar e produzir conhecimento,

assumindo a diversidade linguística e cultural como princípio formativo e não como obstáculo à docência.

2 A inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior

A inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior configura-se como um processo histórico, social e educacional que envolve transformações estruturais nas políticas públicas, nas instituições de ensino e nas práticas pedagógicas. Esse movimento está diretamente relacionado à ampliação do acesso à educação e ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente no que se refere à garantia de igualdade de oportunidades e à valorização das diferenças linguísticas e culturais.

Historicamente, a presença de estudantes surdos nas universidades brasileiras é recente e resulta de mudanças significativas no campo educacional e nas políticas inclusivas. Nesse sentido, observa-se que o acesso ao Ensino Superior esteve, por muito tempo, restrito a grupos socialmente privilegiados, sendo a população com deficiência sistematicamente excluída desses espaços. Com o avanço das legislações e das políticas públicas, essa realidade começou a ser gradualmente modificada.

Rocha (2024, p. 20) destaca que:

A análise que faço, sobre os desafios enfrentados por esses estudantes no ensino superior, também está situada em um contexto mais amplo de políticas públicas de educação no Brasil e, ainda, relacionada às recentes políticas de democratização do acesso ao ensino superior para grupos minoritarizados no país.

Essa ampliação do acesso ao Ensino Superior está vinculada, entre outros fatores, à criação de políticas afirmativas, programas de financiamento estudantil e expansão das universidades públicas. No entanto, embora o ingresso tenha aumentado, a permanência dos estudantes surdos ainda constitui um desafio significativo, pois envolve aspectos que ultrapassam a dimensão do acesso formal.

A legislação brasileira desempenha papel fundamental nesse processo. A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão, e o Decreto nº 5.626/2005 regulamentou sua implementação nos espaços educacionais. Essas normativas contribuíram para a consolidação do direito linguístico

da pessoa surda, assegurando o uso da Libras nos processos educativos e a presença de intérpretes.

De acordo com Rocha e Pasian (2023), houve avanços significativos após a oficialização da Libras, sobretudo no que se refere ao aumento do número de estudantes surdos na educação básica e superior. Contudo, os autores ressaltam que ainda há desafios relacionados à efetiva inclusão desse público, evidenciando que o acesso não garante, por si só, a participação plena no processo educativo (Rocha; Pasian, 2023).

Nesse sentido, a inclusão no Ensino Superior deve ser compreendida como um processo multidimensional, que envolve a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. A ausência dessas condições compromete a aprendizagem e dificulta a permanência dos estudantes surdos nas instituições de ensino.

Bisol Et Al. (2010) apontam que os estudantes surdos enfrentam desafios significativos no ambiente universitário, especialmente no que diz respeito à adaptação a um contexto majoritariamente ouvinte, às dificuldades linguísticas e à necessidade de reorganização das estratégias de ensino. Segundo os autores, a inclusão efetiva exige mudanças nas práticas pedagógicas e no modo como o conhecimento é mediado em sala de aula (Bisol *et al.*, 2010).

Ainda sobre essa questão, destaca-se a importância da educação bilíngue como fundamento para a inclusão dos estudantes surdos. Fernandes e Moreira (2017) defendem que o processo educativo deve garantir o acesso ao conhecimento tanto em Libras quanto em língua portuguesa, considerando esta última como segunda língua. Tal perspectiva reconhece a especificidade linguística dos estudantes surdos e contribui para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Nesse contexto, apresenta-se uma essa problemática:

Entendemos que a centralidade atribuída à figura do tradutor intérprete de Libras e ao atendimento educacional especializado na política nacional de educação inclusiva não responde às necessidades dos estudantes surdos adultos trabalhadores que chegam ao ensino superior, com dificuldades na leitura e escrita do português e experiências pouco significativas em língua de sinais (Fernandes; Moreira, 2017, p. 128).

Essa reflexão evidencia que a inclusão não pode ser reduzida à presença do intérprete de Libras, sendo necessário repensar a organização do ensino e a formação docente. O intérprete é um mediador importante no

processo comunicacional, mas não substitui a responsabilidade pedagógica do professor.

Além disso, é importante considerar que os estudantes surdos apresentam trajetórias educacionais diversas, o que influencia diretamente sua experiência no Ensino Superior. Muitos desses estudantes tiveram acesso limitado à educação bilíngue na educação básica, o que impacta sua relação com a língua portuguesa e com os conteúdos acadêmicos.

Bisol *et al.* (2010, p. 148) afirmam que:

A maior presença de estudantes surdos em contextos universitários é recente, e decorre de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento [...] do status de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais.

Essa constatação reforça a necessidade de compreender a inclusão como resultado de múltiplos fatores, incluindo avanços legais, mudanças sociais e transformações pedagógicas. No entanto, a efetivação da inclusão depende da capacidade das instituições de ensino de responder às demandas específicas desse público.

Outro aspecto relevante refere-se às dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos no processo de letramento acadêmico. A universidade exige domínio de gêneros textuais específicos, leitura de textos complexos e produção escrita em língua portuguesa, o que pode representar um desafio adicional para aqueles que têm a Libras como primeira língua.

Nesse sentido, Fernandes e Moreira (2017) destacam que o letramento acadêmico bilíngue deve ser promovido como estratégia de inclusão, possibilitando que os estudantes surdos tenham acesso ao conhecimento de forma mais significativa. Essa abordagem contribui para a redução das desigualdades educacionais e para o fortalecimento da autonomia dos estudantes.

A inclusão de estudantes surdos também envolve aspectos relacionados à formação docente. Muitos professores universitários não possuem formação específica para atuar com esse público, o que dificulta a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. A ausência de conhecimento sobre Libras, cultura surda e estratégias de ensino acessíveis pode resultar em práticas excludentes, mesmo que de forma não intencional.

Andrade *et al.* (2023) ressaltam que a ausência de formação docente adequada constitui um dos principais desafios para a inclusão de estudantes surdos, sendo necessário repensar o planejamento pedagógico e promover formação continuada voltada à educação inclusiva (Andrade *et al.*, 2023).

Nesse contexto, destaca-se a relevância da mediação pedagógica como elemento central para a inclusão. O professor deve atuar como mediador do conhecimento, utilizando estratégias que favoreçam a participação dos estudantes surdos e promovam a construção coletiva do saber. Isso implica a utilização de recursos visuais, materiais adaptados, metodologias ativas e práticas avaliativas diversificadas.

A literatura também evidencia a importância do trabalho colaborativo entre professores, intérpretes e outros profissionais da educação. Essa articulação contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e favorece o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos.

No entanto, é importante destacar que a inclusão não depende apenas de ações individuais, mas de políticas institucionais que garantam suporte adequado. A criação de núcleos de acessibilidade, a disponibilização de recursos tecnológicos e a implementação de diretrizes pedagógicas inclusivas são fundamentais para a efetivação desse processo.

Nesse sentido, Diniz e Ribeiro (2024) afirmam que a inclusão plena exige ir além da infraestrutura física, sendo necessário investir em recursos pedagógicos, formação docente e sensibilização da comunidade acadêmica. Segundo os autores, a atuação institucional é determinante para o sucesso acadêmico dos estudantes surdos (DINIZ; RIBEIRO, 2024).

Por fim, a inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior deve ser compreendida como um processo em construção, que exige compromisso coletivo, revisão de práticas e valorização da diversidade. Trata-se de um desafio que envolve não apenas a garantia de direitos, mas a construção de uma educação verdadeiramente democrática, capaz de reconhecer e respeitar as diferenças.

Assim, a presença de estudantes surdos na universidade representa não apenas um avanço no campo da educação inclusiva, mas também uma oportunidade de transformação das práticas pedagógicas, contribuindo para a construção de um ambiente acadêmico mais plural, acessível e socialmente justo.

4 Considerações finais

A análise da mediação pedagógica no Ensino Superior, sob a perspectiva das práticas docentes inclusivas voltadas aos estudantes surdos, evidencia que a inclusão educacional não se efetiva apenas por meio do acesso institucional, mas requer um conjunto articulado de ações pedagógicas, linguísticas, metodológicas e políticas. A presença crescente de estudantes surdos nas universidades brasileiras revela avanços importantes no campo dos direitos educacionais; entretanto, também expõe lacunas estruturais que ainda comprometem a permanência qualificada e o sucesso acadêmico desse público.

Constata-se que a inclusão de estudantes surdos está diretamente relacionada à capacidade das instituições de Ensino Superior de promover acessibilidades em múltiplas dimensões, especialmente a comunicacional, a metodológica e a instrumental. Nesse sentido, o reconhecimento da Libras como língua de instrução e mediação do conhecimento constitui elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. A ausência dessa perspectiva tende a reproduzir modelos excludentes, centrados na oralidade e na língua portuguesa como único meio legítimo de aprendizagem.

Os estudos analisados indicam que a mediação pedagógica desempenha papel central na organização do processo de ensino-aprendizagem, exigindo do docente uma postura reflexiva, crítica e comprometida com a diversidade. Nesse contexto, a atuação do professor ultrapassa a transmissão de conteúdos, passando a envolver a criação de condições acessíveis para que os estudantes surdos possam compreender, interagir, participar e produzir conhecimento. Isso implica o uso de recursos visuais, materiais bilíngues, estratégias diversificadas e práticas avaliativas coerentes com as especificidades linguísticas desses estudantes.

Verifica-se, ainda, que a presença do tradutor e intérprete de Libras, embora essencial, não é suficiente para garantir a inclusão. A centralidade atribuída a esse profissional não pode substituir a responsabilidade pedagógica do docente nem a necessidade de planejamento didático acessível. A inclusão requer uma ação coletiva, envolvendo professores, intérpretes, gestores, núcleos de acessibilidade e os próprios estudantes surdos, em uma perspectiva colaborativa e dialógica.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente. A ausência de preparo específico para atuar com estudantes surdos constitui um dos

principais entraves à inclusão no Ensino Superior. Torna-se imprescindível investir em formação inicial e continuada que contemple conhecimentos sobre Libras, cultura surda, bilinguismo, acessibilidade e práticas pedagógicas inclusivas. Sem essa formação, as ações inclusivas tendem a ser pontuais, improvisadas ou insuficientes.

Além disso, destaca-se a importância das políticas institucionais de acessibilidade, que devem garantir não apenas recursos materiais e tecnológicos, mas também diretrizes pedagógicas que orientem a prática docente. A criação de núcleos de acessibilidade, o desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis e a implementação de estratégias de letramento acadêmico bilíngue são fundamentais para assegurar a permanência dos estudantes surdos no Ensino Superior.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão de estudantes surdos nas universidades demanda uma transformação estrutural das práticas educativas, baseada no reconhecimento da diferença como valor e não como limitação. A mediação pedagógica inclusiva deve ser compreendida como prática ética e política, comprometida com a equidade, a justiça social e o direito à aprendizagem.

Por fim, destaca-se que a construção de uma universidade inclusiva exige a superação de modelos homogêneos de ensino, a valorização da diversidade linguística e cultural e o fortalecimento de ações institucionais permanentes. A inclusão dos estudantes surdos, nesse sentido, não é apenas um desafio educacional, mas uma oportunidade de ressignificar o próprio papel da universidade na formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente participativos.

Referências

ANDRADE, Lúcio Costa de; SEIXAS, Luma da Rocha; MELO, Rosângela Maria de; MELO FILHO, Ivanildo José de. AS PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS VOLTADAS AOS DISCENTES SURDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: REFLEXÃO SOBRE OS RESULTADOS DAS DISSERTAÇÕES NO CONTEXTO DO PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (PROFEPT). **Revista Valore**, [S. l.], v. 8, p. e-8097, 2023. DOI: 10.22408/rev7020221473%p. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1473>. Acesso em: 30 abr. 2026.

BISOL, Cláudia Alquati. *et al.* Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147–172, 2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/190>. Acesso em: 30 abr. 2026.

DINIZ, Viviane dos Santos Barreto.; RIBEIRO, Sátilla Souza. Desafios e estratégias para a inclusão de estudantes surdos na educação superior: o papel do estudante apoiador e das políticas institucionais. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas-BA: Fábrica de Letras - UNEB, v. 12, n. 2, p. 279–292, 2024. DOI: 10.30620/gz.v12n2.p279. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/grauzero/article/view/v12n2p279>. Acesso em: 30 abr. 2026.

FERNANDES,; Sueli. MOREIRA,; Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, n. spe.3, p. 127–150, 2017.

LIMA, Maria Aparecida.; GARCIA-VALCÁRCEL, Ana.; MEIRINHOS, Manuel. Inclusion in Higher Education: An Analysis of Teaching Materials for Deaf Students. **Education Sciences**, v. 15, n. 10, p. 1290, 30 set. 2025.

MEDEIROS, Aline Mendes. **Inclusão na educação superior: operacionalização das acessibilidades nas práticas pedagógicas com discentes surdos**. 2023. 232 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2023.

PASIAN. Mara Silvia.; ROCHA, Luiz Renato Martins da. 20 ANOS DO RECONHECIMENTO DA LIBRAS: O QUE ACONTECEU NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS?. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.4436. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4436>. Acesso em: 30 abr. 2026.

ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. The Participation of Deaf Students in Higher Education in Brazil: Ethnographic Insights Into the Communicative Processes Involved in Navigating Academic Literacies. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 24, n. 1, 1 jan. 2024.

SANCHES, Isabel Rodrigues; DA SILVA, Polliana Barboza. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia: The inclusion of deaf students in higher education in Brazil: The case of a Pedagogy course. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 155–172, 2019. DOI: 10.21814/rpe.14955. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14955>. Acesso em: 30 abr. 2026.

SILVA, Yara Rosa Romanelli Campos Gonçalves da.; GALIZIA, Fernando

Stanzione. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior: desafios dessa realidade¹. **Educação e Pesquisa**, v. 51, 2025.

COMUNIDADE QUILOMBOLA SURDA DO TOCANTINS: PERSPECTIVAS DO ENSINO SUPERIOR

Gesica Suellen Sobrinho Costa¹

1 Introdução

A temática da inclusão educacional no ensino superior brasileiro, especialmente quando articulada às realidades das comunidades tradicionais e às especificidades da surdez, revela-se como um campo complexo, marcado por tensões históricas, sociais e epistemológicas. No contexto do Estado do Tocantins, essa discussão adquire contornos ainda mais desafiadores ao se considerar a existência de comunidades quilombolas que, além de enfrentarem desigualdades estruturais decorrentes de processos históricos de exclusão, também abrigam sujeitos surdos cujas experiências educacionais são atravessadas por múltiplas dimensões de invisibilidade.

A presença de sujeitos quilombolas no ensino superior brasileiro, sobretudo após a implementação de políticas de ações afirmativas, tem provocado deslocamentos significativos nas estruturas acadêmicas, tanto no que se refere à democratização do acesso quanto à produção de conhecimentos. Nesse sentido, observa-se que a inserção desses sujeitos não apenas amplia a diversidade no ambiente universitário, mas também tensiona as epistemologias hegemônicas, ao incorporar saberes tradicionais e experiências comunitárias nos processos formativos. Conforme destaca Silva (2022), a presença de quilombolas na pós-graduação tem contribuído para a resignificação do conhecimento acadêmico, ao articular saberes científicos com práticas e vivências comunitárias, promovendo transformações pessoais, institucionais e coletivas (Silva, 2022).

Entretanto, quando se trata da comunidade quilombola surda, as discussões tornam-se ainda mais incipientes e complexas. Isso porque a surdez, compreendida não apenas como uma condição biológica, mas como uma construção sociocultural e linguística, implica o reconhecimento da

¹ Doutoranda em Terminologia e Léxico pela Universidade de Brasília.

Língua Brasileira de Sinais (Libras) como elemento central na constituição identitária desses sujeitos. Nessa perspectiva, a identidade surda ultrapassa a dimensão da deficiência, sendo constituída por elementos culturais, sociais e históricos que definem formas específicas de interação com o mundo. De acordo com Oliveira e Oliveira (2025), a integralidade do ser surdo envolve múltiplos elementos formativos, tais como cultura, território, raça, classe e linguagem, evidenciando que a experiência surda deve ser compreendida de maneira ampliada e interseccional (Oliveira; Oliveira, 2025).

No âmbito do ensino superior, a inclusão de estudantes surdos enfrenta obstáculos persistentes relacionados à acessibilidade linguística, à formação docente e à estrutura institucional. A ausência de intérpretes de Libras, a inadequação de metodologias pedagógicas e a escassez de materiais acessíveis constituem barreiras que comprometem não apenas o acesso, mas, sobretudo, a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes. Nesse sentido, estudos apontam que as dificuldades enfrentadas por pessoas surdas no ambiente educacional estão diretamente relacionadas à falta de recursos adaptados e à insuficiência de práticas pedagógicas inclusivas (Gomes, 2024).

No contexto tocantinense, tais desafios são agravados por limitações estruturais e pela distância entre o arcabouço legal e sua efetiva implementação. Embora o Brasil possua um conjunto robusto de legislações voltadas à inclusão educacional, a realidade das instituições públicas, especialmente em regiões periféricas, revela lacunas significativas na materialização dessas políticas. Conforme apontam Santos *et al.* (2025), há uma discrepância entre o avanço normativo e as condições concretas de acessibilidade nas instituições de ensino, sendo recorrentes problemas como a falta de infraestrutura adequada e a formação insuficiente de professores para atuar com a diversidade (Santos *et al.*, 2025).

Além disso, a inclusão de estudantes pertencentes a comunidades quilombolas no ensino superior enfrenta desafios adicionais relacionados à permanência acadêmica. Aspectos como vulnerabilidade socioeconômica, deslocamento territorial, racismo estrutural e ausência de políticas institucionais específicas contribuem para a evasão e dificultam a trajetória acadêmica desses sujeitos. No caso específico do Tocantins, pesquisas indicam que a inclusão de quilombolas nas universidades ainda está marcada por obstáculos que vão desde o acesso até a adaptação ao ambiente acadêmico, evidenciando a necessidade de políticas mais eficazes e contextualizadas (Pinheiro, 2023).

A análise da inclusão no ensino superior não pode, portanto, limitar-se à dimensão do acesso, sendo imprescindível considerar as condições de permanência e êxito acadêmico. Nesse sentido, Souza (2023) destaca que a efetividade das políticas de inclusão está diretamente relacionada à garantia de condições estruturais e pedagógicas que assegurem a participação plena dos estudantes com deficiência, incluindo a oferta de recursos de acessibilidade e o planejamento institucional voltado à equidade (Souza, 2023).

Ademais, a universidade, enquanto espaço de produção de conhecimento e formação cidadã, deve assumir um papel ativo na promoção do desenvolvimento humano, compreendido como a ampliação das capacidades e oportunidades dos indivíduos. Tal concepção implica o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educacional, exigindo a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com diferentes realidades sociais e culturais. Nesse sentido, o ensino superior é convocado a superar modelos tradicionais de formação, incorporando perspectivas inclusivas e interdisciplinares que contemplem a pluralidade dos sujeitos (Leher, 2020).

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem interseccional na análise da comunidade quilombola surda no Tocantins, considerando as múltiplas dimensões que atravessam a experiência desses sujeitos. A articulação entre raça, território, cultura e deficiência exige a construção de políticas públicas e práticas educacionais que reconheçam e valorizem essas especificidades, promovendo não apenas a inclusão, mas também a transformação das estruturas acadêmicas.

Assim, a presente discussão insere-se no campo das investigações que buscam compreender os desafios e as perspectivas do ensino superior para a comunidade quilombola surda, evidenciando a urgência de se repensar as políticas de inclusão à luz das particularidades regionais e das demandas desses sujeitos. Trata-se, portanto, de um esforço teórico-analítico que visa contribuir para o avanço das reflexões sobre educação inclusiva, diversidade e justiça social no contexto do ensino superior brasileiro.

2 Ensino superior, inclusão e comunidades tradicionais

A expansão do ensino superior brasileiro, especialmente a partir das primeiras décadas do século XXI, configurou-se como um marco relevante no processo de democratização do acesso à educação. No entanto, essa

ampliação quantitativa não foi acompanhada, de forma equânime, por uma inclusão qualitativa das populações historicamente marginalizadas, dentre as quais se destacam as comunidades tradicionais, como quilombolas, indígenas e populações do campo. Nesse contexto, a análise da relação entre ensino superior, inclusão e comunidades tradicionais exige a compreensão das desigualdades estruturais que historicamente limitaram o acesso desses grupos aos espaços acadêmicos.

A universidade, enquanto instituição social, carrega consigo marcas de um modelo elitista de formação, que por muito tempo esteve distante das realidades sociais e culturais das populações periféricas e tradicionais. Tal distanciamento contribuiu para a reprodução de desigualdades, ao privilegiar determinados grupos sociais em detrimento de outros. Conforme aponta Dourado (2019), o processo de expansão da educação superior no Brasil trouxe avanços significativos, porém também revelou contradições relacionadas à democratização efetiva do acesso:

O estudo destaca, ainda, a importância da formação pedagógica em articulação com a formação específica nos cursos superiores de licenciatura e lança luz sobre os embates que se processam no campo, sobretudo no que concerne às novas diretrizes curriculares para a formação inicial e continuada face ao cenário de expansão pública federal e de forte expansão privada no mesmo período (Dourado, 2019, p. 9).

Essa perspectiva evidencia que a democratização do ensino superior não pode ser compreendida apenas como ampliação de vagas, mas deve considerar as condições de acesso, permanência e sucesso acadêmico, especialmente para grupos socialmente vulnerabilizados. Nesse sentido, as políticas de ações afirmativas, como as cotas raciais e sociais, emergem como instrumentos fundamentais para reduzir desigualdades históricas e promover maior equidade no acesso à universidade.

No caso das comunidades quilombolas, a inserção no ensino superior representa não apenas uma conquista individual, mas um avanço coletivo, na medida em que esses sujeitos passam a ocupar espaços historicamente negados, contribuindo para a transformação das dinâmicas acadêmicas. Conforme argumenta Silva (2022), a presença de estudantes quilombolas nas universidades tem produzido impactos significativos:

Tais sujeitos, quando inseridos no ensino superior, na pós-graduação, reformulam o processo educacional formal, descolonizam os currículos e trazem visibilidade às suas vivências e práticas pedagógicas (Silva, 2022, p. 7).

Essa afirmação reforça a ideia de que a inclusão de comunidades tradicionais no ensino superior não se limita à dimensão do acesso, mas implica transformações epistemológicas, pedagógicas e institucionais. A presença desses sujeitos tensiona os modelos tradicionais de produção do conhecimento, abrindo espaço para epistemologias plurais e saberes ancestrais que historicamente foram marginalizados.

Entretanto, apesar dos avanços proporcionados pelas políticas inclusivas, ainda persistem desafios significativos relacionados à permanência desses estudantes nas instituições de ensino superior. Tais desafios estão diretamente associados a fatores socioeconômicos, culturais e institucionais, que dificultam a adaptação ao ambiente acadêmico e comprometem a trajetória educacional desses sujeitos. Nesse sentido, Pinheiro (2023) destaca que a inclusão de quilombolas na universidade ainda enfrenta entraves estruturais importantes.

A análise dessa problemática pode ser aprofundada a partir da perspectiva do desenvolvimento humano, que compreende a educação como um elemento central na ampliação das capacidades e oportunidades dos indivíduos. Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2015, apud Forges, 2020), o desenvolvimento humano deve ser entendido como um processo de ampliação das liberdades e possibilidades de escolha dos sujeitos, o que implica a necessidade de políticas educacionais inclusivas e equitativas (PNUD, 2015 apud Forges, 2020, p. 13).

Nessa perspectiva, a universidade é convocada a desempenhar um papel estratégico na promoção do desenvolvimento social, ao estabelecer diálogos com diferentes grupos sociais e reconhecer suas especificidades. Tal entendimento pode ser sintetizado na ideia de que o ensino superior deve ser pertinente às demandas da sociedade, conforme argumenta Leher (2019), ao afirmar que as universidades precisam dialogar com a diversidade de sujeitos sociais para enfrentar os desafios contemporâneos.

A relação entre ensino superior e comunidades tradicionais também pode ser compreendida a partir de uma abordagem interseccional, que considera a articulação entre diferentes marcadores sociais, como raça, classe, território e cultura. No caso das comunidades quilombolas, esses marcadores estão profundamente interligados, configurando uma realidade marcada por desigualdades estruturais que impactam diretamente o acesso à educação.

Além disso, é importante destacar que a inclusão educacional não se restringe ao ingresso na universidade, mas envolve a criação de condições que garantam a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes. Nesse sentido, Souza (2023) enfatiza a importância das políticas institucionais voltadas à permanência, destacando que a inclusão efetiva depende de ações estruturadas que assegurem acessibilidade, apoio pedagógico e suporte institucional (Souza, 2023, p. 7).

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de valorização dos saberes tradicionais no ambiente acadêmico. A universidade, historicamente pautada por epistemologias eurocêntricas, precisa reconhecer a legitimidade de outras formas de conhecimento, promovendo uma educação mais plural e inclusiva. Nesse sentido, a presença de estudantes quilombolas contribui para a construção de um novo paradigma educacional, baseado no diálogo entre diferentes saberes.

A seguir, apresenta-se uma representação esquemática que sintetiza os principais elementos relacionados à inclusão de comunidades tradicionais no ensino superior:

Figura 1 – Dimensões da inclusão no ensino superior para comunidades tradicionais



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

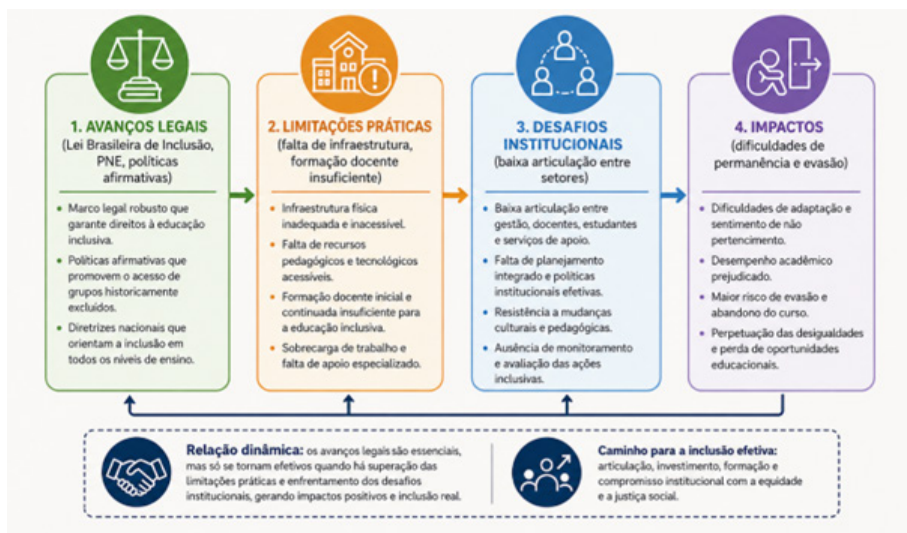
A análise dessas dimensões evidencia que a inclusão no ensino superior deve ser compreendida como um processo contínuo e multifacetado, que envolve diferentes níveis de atuação institucional.

Nesse sentido, é possível afirmar que a democratização do ensino superior exige não apenas políticas de acesso, mas também ações estruturais que promovam a equidade e a justiça social.

Ademais, a efetivação das políticas de inclusão enfrenta desafios relacionados à sua implementação, especialmente em contextos regionais marcados por limitações estruturais, como é o caso do Tocantins. Conforme apontam Santos *et al.* (2025), há uma lacuna significativa entre o que está previsto na legislação e o que é efetivamente realizado nas instituições de ensino.

Essa problemática pode ser ilustrada na figura a seguir:

Figura 2 – Relação entre legislação e prática na inclusão educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Diante desse cenário, torna-se evidente que a inclusão de comunidades tradicionais no ensino superior demanda uma abordagem integrada, que articule políticas públicas, práticas institucionais e reconhecimento cultural. A universidade deve, portanto, assumir um compromisso efetivo com a promoção da equidade, reconhecendo a diversidade como um elemento fundamental para a construção de uma educação mais justa e democrática.

Assim, a análise do ensino superior sob a perspectiva da inclusão das comunidades tradicionais revela a necessidade de superação de modelos excludentes, em direção a uma educação que valorize a pluralidade de saberes

e experiências. Trata-se de um processo que exige não apenas mudanças estruturais, mas também transformações culturais e epistemológicas no interior das instituições de ensino superior.

3 Surdez, identidade quilombola e desafios no ensino superior

A compreensão da surdez no contexto das comunidades quilombolas exige o deslocamento de uma perspectiva biomédica para uma abordagem sociocultural, na qual o sujeito surdo é reconhecido como pertencente a uma comunidade linguística específica, com identidade própria, marcada pela Língua Brasileira de Sinais (Libras), por práticas culturais e por formas particulares de interação social. Quando essa condição se articula ao pertencimento quilombola, emerge uma realidade interseccional que evidencia múltiplas camadas de exclusão, resistência e produção de sentidos.

A identidade quilombola, historicamente construída a partir de processos de resistência à escravidão e de luta por território, cultura e direitos, constitui-se como elemento central na organização social dessas comunidades. Nesse sentido, a inserção de sujeitos surdos em comunidades quilombolas revela uma complexidade adicional, uma vez que esses indivíduos transitam entre diferentes universos culturais e linguísticos, muitas vezes sem o devido reconhecimento institucional.

A surdez, compreendida a partir de uma perspectiva decolonial, rompe com a ideia de deficiência como limitação e passa a ser entendida como diferença linguística e cultural. Nesse sentido, Oliveira e Oliveira (2025) afirmam que a constituição do sujeito surdo envolve múltiplos elementos formativos que extrapolam a dimensão biológica, conforme evidenciado na seguinte:

Concluiu-se que há outros elementos formativos no construto da integralidade do ser surdo além da Libras e da deficiência, como: cultura, território, raça, classe, gênero, religião, militância, trabalho e estudo. Assim, rompe-se com a colonialidade do ser surdo, e a integralidade do ser surdo constitui um novo olhar sobre a surdez, sendo uma experiência decolonial na qual os surdos [...] narram-se a partir de sua própria história do que significa ser surdo, com base em sua identidade cultural e comunicacional (Oliveira; Oliveira, 2025, p. 1).

Essa abordagem evidencia que a identidade surda não pode ser dissociada de outros marcadores sociais, como raça e território,

especialmente no caso de sujeitos quilombolas. Assim, a análise da surdez no contexto quilombola requer uma perspectiva interseccional, que considere simultaneamente os processos de racialização, territorialização e construção identitária.

No âmbito do ensino superior, essa interseccionalidade se manifesta de forma intensa, evidenciando desigualdades estruturais que dificultam o acesso, a permanência e o êxito acadêmico desses sujeitos. A universidade, historicamente estruturada a partir de modelos excludentes, ainda apresenta dificuldades em reconhecer e valorizar as especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos, especialmente daqueles oriundos de comunidades tradicionais.

A falta de acessibilidade linguística constitui uma das principais barreiras enfrentadas por estudantes surdos no ensino superior. A ausência ou insuficiência de intérpretes de Libras, a inadequação de materiais didáticos e a falta de preparo dos docentes para atuar em contextos bilíngues comprometem significativamente o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Gomes (2024) destaca que:

Vários desafios enfrentados por crianças surdas na escola regular, como a falta de recursos adaptados, barreira na comunicação, métodos de ensino inadequados, dentre outros (Gomes, 2024, p. 7).

Embora o estudo se refira à educação básica, suas conclusões podem ser estendidas ao ensino superior, evidenciando a persistência de práticas excludentes ao longo da trajetória educacional dos sujeitos surdos.

Além disso, a relação de poder entre a língua portuguesa e a Libras no ambiente acadêmico constitui um fator relevante na análise das dificuldades enfrentadas por estudantes surdos. Conforme aponta Coura (2021), a predominância da língua portuguesa como língua de instrução pode comprometer a garantia dos direitos linguísticos desses sujeitos, evidenciando uma hierarquização linguística que desfavorece a Libras (Coura, 2021, p. 9).

Essa problemática pode ser compreendida à luz das discussões sobre políticas linguísticas, nas quais se evidencia a necessidade de reconhecimento da Libras como língua de instrução no ensino superior. Segundo Reagan (2010 apud Coura, 2021), as políticas linguísticas voltadas às línguas de sinais ainda são incipientes, o que compromete a efetivação de práticas educacionais inclusivas (Reagan, 2010 apud Coura, 2021, p. 9).

No caso específico dos estudantes quilombolas surdos, essas barreiras são potencializadas por fatores socioeconômicos e territoriais. A distância

geográfica entre as comunidades quilombolas e os centros urbanos, onde se concentram as instituições de ensino superior, constitui um obstáculo significativo para o acesso à educação. Além disso, a vulnerabilidade socioeconômica dessas comunidades limita as condições de permanência dos estudantes na universidade.

A permanência acadêmica, nesse contexto, não pode ser analisada de forma isolada, sendo necessário considerar as múltiplas dimensões que impactam a trajetória dos estudantes. Souza (2023) destaca que a inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior depende da existência de políticas institucionais que garantam condições adequadas de acessibilidade e suporte acadêmico (Souza, 2023, p. 7).

Ademais, a ausência de políticas específicas voltadas à interseção entre surdez e pertencimento quilombola evidencia uma lacuna significativa nas políticas públicas educacionais. Embora existam iniciativas voltadas à inclusão de pessoas com deficiência e à promoção da igualdade racial, essas políticas, em geral, não consideram a complexidade das experiências interseccionais.

A seguir, apresenta-se uma representação esquemática que sintetiza os principais desafios enfrentados por estudantes quilombolas surdos no ensino superior:

Figura 3 – Principais desafios da comunidade quilombola surda no ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Além dos desafios, é importante destacar as potencialidades presentes na presença de estudantes quilombolas surdos no ensino superior. Esses sujeitos contribuem para a construção de novas perspectivas pedagógicas, ao trazerem para o ambiente acadêmico experiências, saberes e formas de conhecimento que desafiam as epistemologias tradicionais.

Nesse sentido, a presença desses estudantes pode ser compreendida como um elemento de transformação institucional, na medida em que tensiona práticas excludentes e promove a construção de uma educação mais inclusiva e plural. Conforme Silva (2022), a inserção de sujeitos quilombolas no ensino superior contribui para a descolonização dos currículos e para a valorização dos saberes tradicionais (Silva, 2022, p. 7).

A seguir, apresenta-se uma síntese das potencialidades associadas à presença da comunidade quilombola surda na universidade:

Figura 4 – Potencialidades da inclusão da comunidade quilombola surda no ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Diante do exposto, torna-se evidente que a inclusão da comunidade quilombola surda no ensino superior demanda uma abordagem integrada, que articule políticas públicas, práticas institucionais e reconhecimento cultural. A superação dos desafios identificados exige não apenas investimentos em infraestrutura e formação docente, mas também mudanças profundas nas concepções de educação, inclusão e diversidade.

Assim, a análise da surdez e da identidade quilombola no contexto do ensino superior evidencia a necessidade de construção de um modelo educacional que reconheça a pluralidade dos sujeitos e promova a equidade, contribuindo para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva e socialmente comprometida.

4 Considerações finais

A análise das relações entre surdez, identidade quilombola e ensino superior no contexto do Estado do Tocantins evidencia a complexidade dos processos de inclusão educacional quando atravessados por múltiplos marcadores sociais. A intersecção entre pertencimento étnico-racial, territorialidade e diferença linguística revela que os desafios enfrentados por estudantes quilombolas surdos não podem ser compreendidos de forma isolada, mas sim a partir de uma perspectiva ampliada que considere as desigualdades estruturais historicamente produzidas.

Constata-se que, embora o ensino superior brasileiro tenha avançado significativamente em termos de democratização do acesso, especialmente por meio das políticas de ações afirmativas, ainda há lacunas importantes no que se refere à permanência e ao sucesso acadêmico desses estudantes. A inclusão, nesse sentido, permanece muitas vezes restrita ao ingresso, sem que haja a devida consolidação de condições institucionais que garantam a equidade ao longo da trajetória formativa.

A presença de estudantes quilombolas no ensino superior tem demonstrado potencial transformador, na medida em que contribui para a ressignificação dos currículos, para a valorização de saberes tradicionais e para a construção de epistemologias plurais. Como aponta Silva (2022), esses sujeitos, ao ingressarem na universidade, promovem deslocamentos pedagógicos e políticos que tensionam as estruturas acadêmicas e ampliam as possibilidades de produção de conhecimento.

Entretanto, no caso específico da comunidade quilombola surda, observa-se um cenário de maior vulnerabilidade, marcado pela sobreposição de barreiras linguísticas, pedagógicas, socioeconômicas e territoriais. A ausência de políticas públicas interseccionais, capazes de contemplar simultaneamente as especificidades da surdez e do pertencimento quilombola, evidencia uma lacuna significativa no campo educacional.

Além disso, a persistência de práticas pedagógicas centradas na língua portuguesa e a insuficiência de políticas linguísticas que valorizem a

Libras como língua de instrução comprometem a efetividade da inclusão de estudantes surdos no ensino superior. Nesse sentido, Coura (2021) destaca que as relações de poder entre as línguas podem impactar diretamente a garantia de direitos linguísticos, evidenciando a necessidade de revisão das políticas institucionais.

Outro aspecto relevante refere-se à distância entre o avanço normativo e a realidade das instituições de ensino. Apesar da existência de um arcabouço legal robusto voltado à inclusão educacional, sua implementação ainda enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, à formação docente e à articulação institucional. Conforme evidenciado por Santos *et al.* (2025), a efetivação das políticas inclusivas depende de ações concretas que superem a dimensão meramente normativa.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível que as instituições de ensino superior assumam um compromisso efetivo com a inclusão, promovendo não apenas o acesso, mas também a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes quilombolas surdos. Isso implica a implementação de políticas institucionais que contemplem a acessibilidade linguística, o apoio pedagógico, a assistência estudantil e o reconhecimento das identidades culturais.

Ademais, a construção de uma educação superior inclusiva requer a valorização da diversidade como princípio estruturante, reconhecendo que a presença de sujeitos historicamente marginalizados contribui para o enriquecimento do ambiente acadêmico e para a produção de conhecimentos mais plurais e socialmente comprometidos.

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliação das pesquisas sobre a comunidade quilombola surda, especialmente no contexto do ensino superior, de modo a subsidiar a formulação de políticas públicas mais eficazes e contextualizadas. Trata-se de um campo ainda pouco explorado, que demanda investigações aprofundadas capazes de dar visibilidade às experiências, desafios e potencialidades desses sujeitos.

Referências

COURA, Felipe de Almeida. **Um olhar surdo sobre políticas linguísticas na Universidade Federal do Tocantins**. 2021. 169 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/35420>. Acesso em: 25 abr. 2026.

DONALD, Rafaela da Costa. **A história da educação nos cursos de licenciatura em educação indígena, educação do campo e educação quilombola**. 2025. 69 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, João Pessoa, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/36595>. Acesso em: 30 abr. 2026.

OLIVEIRA, Waldma Máira Menezes de; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluce-no de. A INTEGRALIDADE DO SER SURDO NA AMAZÔNIA TOCANTINA. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 12, n. 3, p. e025035, 2025. DOI: 10.36311/2358-8845.2025.v12n3.e025035. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/17179>.. Acesso em: 30 abr. 2026.

PINHEIRO, Domingos Birajara Barbosa. **Inclusão do indígena e do quilombola na Universidade Federal do Tocantins, campus Miracema: desafios e perspectivas**. 2023. 32f. Artigo de graduação (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema, Miracema do Tocantins, 2024.

SILVA, Andreia Rosalina. **Quilombolas na pós-graduação construindo Ébges de resistência: deslocamentos pessoais, coletivos, político-pedagógicos e pluriépistêmicos no ensino superior**. 2022. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

SOUSA, Thamyres Alves de. **Ecoturismo e acessibilidade, uma trilha em libras: relato de experiência de uma acadêmica de turismo**. 2020. 43f. RTC - Monografia (Graduação) - Curso de Turismo Patrimonial e Socio-ambiental, Universidade Federal do Tocantins, Arraias, 2020.

SOUZA, Raquel Nascimento de. **Estudantes com deficiência no ensino superior: acessibilidade e inclusão na Universidade Federal do Tocantins**, Câmpus de Arraias. 2023. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2023.

STEFFENS, Taylon Brutus Barros. **Proposta de ações para ingresso e permanência de estudantes indígenas e quilombolas no ensino superior**. 2024. 165 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico, Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, Florianópolis, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/254855>. Acesso em: 30 abr. 2026.

A EXPERIÊNCIA DE UMA DOCENTE SURDA EM SALA DE AULA COM ALUNOS OUVINTES NO ENSINO SUPERIOR

Carla Beatriz Medeiros Klein¹

1 Introdução

A inclusão de pessoas surdas no ensino superior brasileiro deve ser compreendida como um processo histórico, social e político marcado por avanços normativos e, simultaneamente, por permanentes desafios estruturais e pedagógicos. Nesse cenário, a presença de uma docente surda em sala de aula com alunos ouvintes representa uma ruptura significativa com modelos tradicionais de ensino centrados na oralidade e na hegemonia da língua portuguesa, deslocando o eixo da comunicação e do conhecimento para uma perspectiva visual-espacial, própria da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A trajetória da educação de surdos evidencia que, durante muito tempo, esses sujeitos foram excluídos dos espaços formais de ensino ou submetidos a práticas pedagógicas que desconsideravam suas especificidades linguísticas e culturais. A consolidação de políticas inclusivas, especialmente a partir do reconhecimento da Libras como língua oficial da comunidade surda, contribuiu para a ampliação do acesso ao ensino superior. No entanto, a efetivação dessa inclusão ainda demanda transformações profundas nas práticas educativas e nas relações estabelecidas no ambiente acadêmico (Rocha; Silva; Ramalho, 2024).

Nesse contexto, a atuação de uma docente surda no ensino superior não deve ser interpretada apenas como um marco de inclusão, mas como um elemento que tensiona e ressignifica as dinâmicas pedagógicas vigentes. A experiência em sala de aula com alunos ouvintes evidencia a emergência de novas formas de interação, nas quais a comunicação deixa de ser exclusivamente mediada pela língua oral e passa a incorporar a Libras como instrumento central de ensino e aprendizagem. Essa mudança

¹ Douroranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande.

implica não apenas adaptações metodológicas, mas também uma revisão das concepções de linguagem, conhecimento e ensino.

A literatura aponta que a presença de professores surdos contribui para a valorização da identidade surda e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, uma vez que esses profissionais trazem consigo experiências visuais e culturais que enriquecem o processo educativo (Müller, 2009). Nesse sentido, a sala de aula torna-se um espaço de negociação linguística e cultural, no qual alunos ouvintes são desafiados a aprender uma nova língua e a compreender uma lógica comunicativa distinta daquela à qual estão habituados.

Entretanto, essa experiência não ocorre sem tensões. A principal barreira enfrentada nesse contexto refere-se à comunicação, sobretudo em virtude das diferenças estruturais entre a Libras, de natureza visual-espacial, e a língua portuguesa, de natureza oral-auditiva. Tais diferenças exigem a adoção de estratégias pedagógicas específicas, que considerem o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e metodologias diferenciadas, capazes de promover a compreensão e a participação dos alunos ouvintes (Ribeiro; Miranda; Galvão Filho, 2019).

Além das barreiras linguísticas, há também desafios relacionados às atitudes e percepções dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O preconceito linguístico e a falta de familiaridade com a cultura surda podem dificultar a interação entre docente e discentes, comprometendo o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Nesse sentido, torna-se fundamental que as instituições de ensino superior promovam ações de sensibilização e formação continuada, visando à construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e respeitoso à diversidade (Silva; Galizia, 2025).

Por outro lado, a experiência da docente surda com alunos ouvintes também revela potencialidades significativas. Ao assumir o protagonismo no processo de ensino, a docente surda contribui para a desconstrução de estereótipos historicamente associados à surdez, demonstrando que a deficiência não constitui um impedimento para o exercício da docência, mas sim uma condição que pode enriquecer as práticas pedagógicas. Essa perspectiva está alinhada à concepção de deficiência como resultado de barreiras sociais e comunicacionais, e não como uma limitação intrínseca ao indivíduo (André *et al.*, 2024).

A dinâmica estabelecida nesse tipo de contexto pode ser compreendida à luz do conceito de “inclusão contrária”, no qual a lógica

tradicional de inclusão é invertida, e os alunos ouvintes passam a ocupar a posição de aprendizes de uma língua e cultura diferentes (Nogueira Et Al., 2012). Essa inversão favorece a construção de um ambiente de aprendizagem mais equitativo, no qual as diferenças são reconhecidas e valorizadas como elementos constitutivos do processo educativo.

Ademais, a atuação da docente surda evidencia a importância da centralidade da Libras no processo de ensino e aprendizagem de sujeitos surdos, bem como sua relevância na mediação do conhecimento em contextos bilíngues. A ausência de acesso a uma língua adequada pode comprometer significativamente o desenvolvimento acadêmico, reforçando a necessidade de políticas educacionais que garantam o uso da Libras como língua de instrução (Nascimento, 2017).

A experiência analisada também permite refletir sobre o papel das instituições de ensino superior na promoção da inclusão. Embora haja avanços no campo legislativo, muitas universidades ainda não estão plenamente preparadas para atender às demandas da comunidade surda, seja pela ausência de intérpretes, seja pela falta de formação específica dos docentes ou pela inadequação das práticas pedagógicas. Esse cenário evidencia a necessidade de uma abordagem institucional mais abrangente, que contemple não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos sujeitos envolvidos (Daroque, 2011).

Nesse sentido, a presença da docente surda pode ser entendida como um catalisador de mudanças, capaz de impulsionar a reflexão sobre as práticas educativas e de promover a adoção de estratégias mais inclusivas. Sua atuação contribui para a construção de um espaço acadêmico que reconhece a diversidade linguística e cultural como um valor, e não como um obstáculo, reafirmando o compromisso da educação superior com os princípios da equidade e da inclusão.

Dessa forma, a experiência de uma docente surda em sala de aula com alunos ouvintes no ensino superior revela-se um campo fecundo de análise, no qual se entrelaçam questões linguísticas, pedagógicas, culturais e políticas. Trata-se de uma realidade que desafia os modelos tradicionais de ensino e que exige a construção de novas práticas, capazes de responder às demandas de uma sociedade cada vez mais diversa e plural.

2 A inclusão de surdos no ensino superior: desafios e possibilidades

A inclusão de estudantes surdos no ensino superior configura-se como um processo complexo, que envolve dimensões linguísticas, pedagógicas, sociais e institucionais. Embora haja avanços significativos no âmbito das políticas públicas e da legislação educacional brasileira, a efetivação da inclusão ainda enfrenta obstáculos que comprometem o acesso pleno ao conhecimento e à participação acadêmica desses sujeitos.

Historicamente, o ingresso de estudantes surdos na universidade esteve condicionado a um modelo educacional que privilegiava a oralidade, desconsiderando as especificidades linguísticas da comunidade surda. Com o reconhecimento da Libras como língua oficial, esse cenário começou a se transformar, porém, ainda persiste uma lacuna entre o que é garantido por lei e o que é efetivamente implementado nas instituições de ensino superior (Nantes; Bruno, 2011).

De acordo com Silva e Galizia (2025, p. 1), a inclusão de estudantes surdos no ensino superior ainda enfrenta desafios relacionados à permanência e ao desenvolvimento acadêmico:

Pudemos perceber, por meio deste trabalho, que tal temática ainda necessita de debates e de uma real movimentação para que se possa pensar e agir sobre como ocorre e como deveria ocorrer a acessibilidade das pessoas surdas na universidade, de modo que possam se desenvolver como pessoas e como profissionais de excelência para o mercado de trabalho.

A partir dessa perspectiva, evidencia-se que a inclusão não deve ser compreendida apenas como o acesso à universidade, mas como um processo contínuo que envolve a criação de condições efetivas para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes surdos.

Um dos principais desafios identificados refere-se à barreira linguística. A maioria dos professores e estudantes ouvintes não possui domínio da Libras, o que dificulta a comunicação em sala de aula e compromete a interação pedagógica. Nesse sentido, a presença do intérprete de Libras torna-se fundamental, atuando como mediador entre as línguas e garantindo o acesso ao conteúdo acadêmico (Nantes; Bruno, 2011).

A relevância da mediação linguística é reforçada por autores que discutem o papel do intérprete no contexto educacional, destacando que sua atuação vai além da tradução, envolvendo aspectos culturais e cognitivos

que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Entretanto, a dependência exclusiva do intérprete pode limitar a autonomia do estudante surdo, evidenciando a necessidade de formação dos docentes em Libras e de práticas pedagógicas bilíngues.

No que se refere às dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos, Daroque (2011, p. 5) destaca que:

Além das barreiras de comunicação e da insatisfação com questões didáticas, o grande obstáculo enfrentado pelos alunos surdos refere-se às dificuldades na leitura e na escrita, em razão da baixa qualidade de sua escolarização anterior, o que prejudica as possibilidades de expansão dos conhecimentos esperados na sua área de estudos.

Essa constatação evidencia que a inclusão no ensino superior está diretamente relacionada à qualidade da educação básica recebida pelos estudantes surdos, bem como à garantia de uma abordagem bilíngue que valorize a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua.

A literatura também aponta que o desconhecimento da Libras por parte da comunidade acadêmica constitui uma das principais barreiras para a inclusão. Segundo Sanches (2019), os estudantes surdos frequentemente buscam estratégias alternativas de comunicação, como o uso de gestos, escrita e apoio do intérprete, para interagir com colegas e professores ouvintes. Essa situação evidencia a necessidade de um esforço coletivo para a construção de um ambiente mais acessível e inclusivo.

Nesse contexto, a inclusão de surdos no ensino superior pode ser analisada à luz do conceito de educação inclusiva, que preconiza a participação de todos os estudantes em condições de igualdade, respeitando suas diferenças e promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades. Conforme Stainback e Stainback (1999 apud Sanches, 2019), a inclusão implica a criação de ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos, valorizando a diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo.

Além das barreiras linguísticas, existem também desafios relacionados às práticas pedagógicas adotadas no ensino superior. Muitos professores não possuem formação específica para trabalhar com estudantes surdos, o que resulta na utilização de metodologias inadequadas e na dificuldade de adaptação dos conteúdos. Essa realidade reforça a necessidade de formação continuada e de políticas institucionais que incentivem a inclusão.

A centralidade da Libras no processo de aprendizagem dos estudantes surdos é amplamente reconhecida na literatura. Silva *et al.* (2014, p. 261) afirmam que:

Reafirma-se, na conclusão da análise, a centralidade da Libras para a aprendizagem dos surdos e o uso de recursos imagéticos como estratégia pedagógica fundamental para o êxito acadêmico desse alunado.

Essa abordagem destaca a importância de práticas pedagógicas que valorizem o uso de recursos visuais, tais como imagens, vídeos, diagramas e tecnologias digitais, como forma de facilitar a compreensão dos conteúdos e promover a aprendizagem significativa.

Figura 1 – Principais desafios da inclusão de surdos no ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Por outro lado, apesar dos desafios, existem diversas possibilidades para a efetivação da inclusão de estudantes surdos no ensino superior. Entre elas, destaca-se o uso de tecnologias assistivas, que têm se mostrado eficazes na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Picanço, Andrade Neto e Geller (2022), os recursos digitais podem atuar como mediadores cognitivos, potencializando a aprendizagem e promovendo maior interação entre os sujeitos.

Além disso, a adoção de metodologias ativas e inclusivas, que considerem as especificidades dos estudantes surdos, pode contribuir

para a construção de um ambiente educacional mais equitativo. O uso de estratégias visuais, a organização do espaço físico e a valorização da cultura surda são elementos fundamentais para a promoção da inclusão.

Outro aspecto relevante refere-se à atuação de docentes surdos no ensino superior, que contribuem para a valorização da Libras e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas. A presença desses profissionais desafia os modelos tradicionais de ensino e promove a construção de novas formas de interação e aprendizagem.

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



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Nesse sentido, a inclusão de estudantes surdos no ensino superior deve ser compreendida como um processo dinâmico, que exige a articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e mudanças culturais. Trata-se de um desafio coletivo, que envolve não apenas os estudantes surdos, mas toda a comunidade acadêmica.

Por fim, é importante destacar que a inclusão não deve ser vista como uma concessão, mas como um direito fundamental, garantido por legislações nacionais e internacionais. A construção de uma universidade inclusiva implica o reconhecimento da diversidade como um valor e a adoção de práticas que promovam a equidade e o respeito às diferenças.

Assim, a análise dos desafios e possibilidades da inclusão de surdos no ensino superior revela a necessidade de um compromisso contínuo com a transformação das práticas educacionais, visando à construção de um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo e acessível a todos.

3 A experiência da docente surda em sala de aula com alunos ouvintes

A atuação de uma docente surda em sala de aula no ensino superior, especialmente em turmas compostas majoritariamente por alunos ouvintes, configura-se como um espaço singular de tensões, aprendizagens e ressignificações pedagógicas. Essa experiência rompe com o paradigma tradicional de ensino centrado na oralidade e na língua portuguesa, deslocando o foco para uma perspectiva bilíngue e intercultural, na qual a Libras assume papel central no processo educativo.

Nesse contexto, a sala de aula deixa de ser apenas um ambiente de transmissão de conteúdo para tornar-se um espaço de negociação linguística e cultural. A docente surda, ao utilizar a Libras como língua de instrução, estabelece uma dinâmica diferenciada, na qual os alunos ouvintes são inseridos em uma nova lógica comunicativa, marcada pela visualidade e pela espacialidade da língua de sinais. Tal configuração exige dos discentes não apenas a aprendizagem de novos conteúdos, mas também a aquisição de competências linguísticas e culturais específicas.

A literatura aponta que essa experiência pode ser compreendida como um processo de inversão das relações tradicionais de ensino, no qual os sujeitos ouvintes passam a ocupar a posição de aprendizes de uma língua que não lhes é familiar. Nesse sentido, Nogueira *et al.* (2012, p. 2) destacam que:

O contrato didático, no processo de ‘inclusão contrária’, oportunizou atitudes discursivas de maneira peculiar e satisfatória que favoreceram o ensino, a aprendizagem e a identificação de aspectos importantes das Libras, rompendo modelos tradicionais de ensino de línguas.

Essa perspectiva evidencia que a experiência da docente surda não apenas promove a inclusão, mas também contribui para a transformação das práticas pedagógicas, ao introduzir novas formas de interação e construção do conhecimento.

No entanto, essa atuação também é permeada por desafios significativos, especialmente no que se refere às barreiras comunicacionais. A diferença estrutural entre a Libras e a língua portuguesa exige adaptações constantes, tanto por parte da docente quanto dos alunos. A mediação por meio de intérpretes de Libras, quando presente, torna-se um elemento fundamental para a comunicação, mas não elimina completamente as dificuldades de interação.

De acordo com Nantes e Bruno (2011), o papel do intérprete no ensino superior é essencial para garantir o acesso à informação, atuando como mediador entre professor e aluno. No entanto, essa mediação também pode gerar distanciamentos no processo comunicativo, uma vez que a interação não ocorre de forma direta. Nesse sentido, a experiência da docente surda evidencia a importância de estratégias que promovam a comunicação direta entre os sujeitos, reduzindo a dependência exclusiva do intérprete.

Além das questões linguísticas, a docente surda enfrenta desafios relacionados às representações sociais sobre a surdez e à sua atuação profissional. Müller (2009) destaca que a presença de professores surdos no ensino superior ainda é permeada por discursos que questionam sua competência, evidenciando a persistência de preconceitos e estigmas no ambiente acadêmico. Essas representações influenciam a forma como a docente é percebida pelos alunos e colegas, impactando sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a experiência da docente surda pode ser analisada à luz da teoria das representações sociais, que compreende os significados atribuídos à surdez como construções sociais que influenciam as relações e práticas educativas. Conforme Müller (2009, p. 6), “as representações produzidas sobre e pelos professores surdos designam os espaços que eles ocupam no discurso das políticas de inclusão”, evidenciando a necessidade de ressignificação desses discursos no contexto educacional.

Por outro lado, a atuação da docente surda também possibilita avanços significativos no processo de ensino e aprendizagem. Ao incorporar práticas pedagógicas visuais, como o uso de imagens, vídeos e recursos tecnológicos, a docente contribui para a construção de um ambiente mais acessível e inclusivo. Nesse aspecto, a experiência visual do sujeito surdo torna-se um elemento central na mediação do conhecimento, beneficiando não apenas os estudantes surdos, mas também os ouvintes.

Segundo Souza e Maynardes (2020), o uso de estratégias visuais e sensoriais no ensino superior favorece a compreensão dos conteúdos e promove maior engajamento dos estudantes, evidenciando a importância de práticas pedagógicas que valorizem a visualidade no processo educativo.

A experiência da docente surda também contribui para a valorização da cultura surda no ambiente acadêmico, promovendo o reconhecimento da Libras como língua legítima de ensino e aprendizagem. Nesse sentido,

a sala de aula torna-se um espaço de interculturalidade, no qual diferentes formas de compreender o mundo são compartilhadas e valorizadas.

Essa perspectiva está alinhada à concepção de educação inclusiva, que preconiza o respeito à diversidade e a valorização das diferenças como elementos constitutivos do processo educativo. Conforme Stainback e Stainback (1999 apud Sanches, 2019), a inclusão implica a criação de ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos, promovendo a participação e o desenvolvimento de suas potencialidades.

Além disso, a experiência da docente surda evidencia a importância da formação docente para a inclusão. Muitos professores ouvintes não possuem preparo para lidar com a diversidade linguística em sala de aula, o que reforça a necessidade de programas de formação continuada que contemplem o ensino de Libras e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

Nesse contexto, a presença da docente surda pode ser compreendida como um agente de transformação, capaz de promover mudanças nas práticas educativas e nas concepções sobre a surdez. Sua atuação desafia os modelos tradicionais de ensino e contribui para a construção de uma educação mais equitativa e inclusiva.

Figura 3 – Dinâmica da interação entre docente surda e alunos ouvintes



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A análise dessa dinâmica evidencia que a experiência da docente surda não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção

de um ambiente de aprendizagem que valoriza a diversidade linguística e cultural. Nesse sentido, a interação entre docente e discentes torna-se um elemento central no processo educativo, promovendo a troca de saberes e a construção coletiva do conhecimento.

Figura 4 – Desafios e potencialidades da atuação da docente surda



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Por fim, a experiência da docente surda em sala de aula com alunos ouvintes no ensino superior revela-se como um campo fértil de análise, no qual se articulam desafios e possibilidades que refletem as transformações em curso na educação inclusiva. Trata-se de uma prática que exige adaptações constantes, mas que também oferece oportunidades únicas de aprendizagem e de construção de uma educação mais justa e inclusiva.

4 Considerações finais

A análise da experiência de uma docente surda em sala de aula com alunos ouvintes no ensino superior permite evidenciar a complexidade do processo de inclusão educacional, especialmente quando se considera a dimensão linguística e cultural que envolve a surdez. Ao longo do desenvolvimento deste estudo, tornou-se possível compreender que a inclusão, embora respaldada por avanços legais e institucionais, ainda

enfrenta desafios significativos no âmbito das práticas pedagógicas e das relações interpessoais.

Um dos principais aspectos observados refere-se à centralidade da Libras como elemento estruturante do processo de ensino e aprendizagem. A ausência de domínio dessa língua por parte dos alunos ouvintes e, muitas vezes, dos próprios docentes, configura-se como uma barreira que compromete a comunicação e a construção do conhecimento. Nesse sentido, a necessidade de uma abordagem bilíngue torna-se evidente, reforçando a importância de políticas institucionais que promovam a formação em Libras e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Outro ponto relevante diz respeito às representações sociais acerca da surdez e da atuação de docentes surdos no ensino superior. Ainda que haja avanços na valorização da diversidade, persistem discursos e atitudes que refletem preconceitos linguísticos e culturais, impactando a prática docente e a interação em sala de aula. Conforme discutido por Müller (2009), tais representações influenciam diretamente os espaços ocupados pelos professores surdos no contexto acadêmico, evidenciando a necessidade de ressignificação dessas concepções.

Por outro lado, a experiência analisada também revela potencialidades significativas. A presença da docente surda contribui para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, centradas na visualidade, na interação e na valorização da cultura surda. Além disso, promove a desconstrução de estereótipos e amplia as possibilidades de aprendizagem para os alunos ouvintes, que passam a ter contato com uma nova língua e uma nova forma de compreender o mundo.

Nesse contexto, destaca-se a importância do uso de recursos visuais e tecnológicos como mediadores do processo educativo. Conforme apontam Ribeiro, Miranda e Galvão Filho (2019), tais recursos potencializam a aprendizagem de estudantes surdos e podem beneficiar igualmente os ouvintes, ao diversificar as estratégias pedagógicas e tornar o ensino mais dinâmico e acessível.

Ademais, a experiência da docente surda evidencia a necessidade de um compromisso institucional mais amplo com a inclusão. Não se trata apenas de garantir o acesso ao ensino superior, mas de assegurar condições efetivas para a permanência e o sucesso acadêmico dos sujeitos envolvidos. Isso implica a implementação de políticas públicas, a formação continuada de docentes, a disponibilização de intérpretes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem a diversidade linguística e cultural.

Assim, conclui-se que a inclusão de docentes surdos no ensino superior representa um avanço significativo, mas ainda requer esforços contínuos para a superação das barreiras existentes. A construção de um ambiente acadêmico verdadeiramente inclusivo depende do reconhecimento da diversidade como valor e da adoção de práticas que promovam a equidade e o respeito às diferenças.

Por fim, destaca-se que a experiência analisada não deve ser compreendida como um caso isolado, mas como parte de um movimento mais amplo de transformação da educação, que busca responder às demandas de uma sociedade plural e diversa. Nesse sentido, a atuação de docentes surdos constitui-se como um elemento fundamental para a construção de uma educação mais justa, inclusiva e comprometida com a valorização das diferenças.

Referências

ANDRÉ, Claudio; MILAN, Davi; BREVIÁRIO, Áláze; SILVA, Erica; SHIMITE, Amabriane; CASAGRANDE, Ingrid; ROCHA, Leliane (org.). **Educação especial e inclusiva: perspectivas e reflexões contemporâneas**. São Paulo: Amazon, 2024.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, 2011.

PIRES, Vanessa de Oliveira Dagostim. Educação linguística dos surdos no ensino superior inclusivo. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 26–37, jul./dez. 2011.

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

NANTES, Janete de Melo; BRUNO, Marilda Morais Garcia. Os discursos sobre a surdez e intérprete de Libras na mediação da comunicação entre professor e surdo no ensino superior. **In: ENCONTRO DE POLÍTICAS E PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO CPAN**, 4., 2011, [local não informado]. Anais [...]. 2011.

NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; BORGES, Fábio Alexandre; CARNEIRO, Marília Ignatius Nogueira; FRIZZARINI, Silvia Teresinha. O contrato didático na “inclusão contrária”: o cotidiano das aulas de Libras para ouvintes com uma docente surda no ensino superior. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 7, n. 16, jul./dez. 2012.

PICANÇO, Lucas Teixeira; ANDRADE NETO, Agostinho Serrano; GELLER, Marlise. A mediação cognitiva por meio de recursos digitais de Tecnologia Assistiva para estudantes surdos: realidade, expectativas e possibilidades. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 30, p. 50–72, 2022. DOI: 10.5753/rbie.2022.2395. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/2395>. Acesso em: 28 abr. 2026.

RIBEIRO, Sátilla Souza; MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. O surdo e a aprendizagem mediada por recursos tecnológicos: uma realidade no Ensino Superior. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 32, p. e107/ 1–19, 2019. DOI: 10.5902/1984686X33679. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33679>. Acesso em: 28 abr. 2026.

RAMALHO, Adriana da Silva; SILVA, Raquel de Fátima Feitosa da; ROCHA, Ricael Spirandeli. Inclusão linguística no ensino superior: relato de experiência entre professores surdos e estudantes ouvintes. **Mediação, Pires do Rio-GO**, v. 19, n. 1, p. 144–158, jan./dez. 2024.

SANCHES, Isabel Rodrigues e SILVA, Polliana Barboza da. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia. **Rev. Port. de Educação [online]**. 2019, vol.32, n.1, pp.155-172. ISSN 0871-9187.

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. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551282663por>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SOUZA, Elisangela Tonelini; Maynardes, Ana Cláudia; “Design: um facilitador na experiência visual dosurdo na educação superior”, p-437-452. In: **Anais do Colóquio Internacional de Design 2020**. São Paulo: Blucher, 2020. ISSN 23186968, DOI 10.5151/cid2020-34

SILVA, Elza Maria do Socorro da. **O processo de inclusão: objetivação e ancoragem do primeiro aluno surdo numa instituição de ensino su-**

perior. 2017. 140 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.

NASCIMENTO, Leticia Lima do. **Os desafios, a história, a cultura na educação de surdos.** 2017. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Espanhol) – Faculdade de Ciências Sociais de Guarantã do Norte (FCSGN), Guarantã do Norte, 2017.

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO ENSINO SUPERIOR: RECURSOS DIGITAIS PARA ESTUDANTES SURDOS

Jessica Silva Cosso¹

1 Introdução

A expansão do acesso ao ensino superior nas últimas décadas tem intensificado o debate acerca da inclusão educacional, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com deficiência, entre eles os sujeitos surdos. Nesse contexto, as tecnologias assistivas emergem como elementos centrais para a promoção da acessibilidade, da equidade e da permanência desses estudantes nas instituições de ensino superior. A incorporação de recursos digitais no processo educativo não apenas amplia as possibilidades de acesso ao conhecimento, mas também redefine as práticas pedagógicas, exigindo novas competências docentes e institucionais.

As tecnologias assistivas, compreendidas como um conjunto de recursos, serviços e estratégias que visam promover a funcionalidade, autonomia e participação social de pessoas com deficiência, desempenham papel fundamental na superação de barreiras comunicacionais e informacionais. No caso dos estudantes surdos, tais barreiras estão frequentemente relacionadas à predominância de práticas pedagógicas baseadas na oralidade e na linguagem escrita em língua portuguesa, que, muitas vezes, não consideram a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua desses sujeitos (Toso *et al.*, 2018).

A inserção das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ambiente acadêmico tem possibilitado a criação de novas formas de mediação do conhecimento, especialmente por meio de recursos visuais, multimodais e interativos, que dialogam diretamente com as especificidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos. Considerando que esses sujeitos constroem seu conhecimento predominantemente por meio da

¹ Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

via visual-espacial, o uso de recursos digitais torna-se altamente relevante para potencializar o processo de ensino e aprendizagem (Silva *et al.*, 2024).

Nesse cenário, a mediação tecnológica não deve ser compreendida apenas como suporte instrumental, mas como elemento estruturante do processo educativo. A partir da perspectiva da mediação cognitiva, as tecnologias digitais ampliam as formas de interação com o conhecimento, influenciando diretamente os processos de construção cognitiva e social dos indivíduos (Picanço; Andrade Neto; Geller, 2022). Assim, os recursos digitais passam a atuar como mediadores hiperculturais, integrando diferentes linguagens e ampliando as possibilidades de aprendizagem significativa.

A utilização de tecnologias assistivas no ensino superior também está diretamente relacionada à perspectiva da educação inclusiva, que pressupõe não apenas o acesso, mas a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência. Nesse sentido, torna-se imprescindível que as instituições de ensino superior desenvolvam políticas e práticas que garantam a acessibilidade comunicacional, pedagógica e tecnológica, considerando as especificidades dos estudantes surdos (Cerutti, 2020).

Entre os recursos digitais mais utilizados no contexto da educação de surdos, destacam-se os tradutores automáticos de Libras, os ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis, os e-books multimodais, os vídeos com interpretação em língua de sinais, os jogos digitais educativos e as plataformas colaborativas bilíngues. Tais recursos contribuem para a ampliação do acesso à informação e para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, favorecendo a interação com o conteúdo acadêmico e com a comunidade universitária (Oliveira; Falcão, 2020).

Além disso, o uso de tecnologias digitais tem se mostrado eficaz na promoção da motivação e do engajamento dos estudantes surdos, especialmente quando associado a estratégias pedagógicas que valorizam a ludicidade, a interatividade e a contextualização dos conteúdos. Os jogos digitais, por exemplo, têm sido apontados como ferramentas capazes de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo, ao promoverem ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos (Sena; Serra; Schlemmer, 2023).

Entretanto, apesar dos avanços tecnológicos, ainda existem desafios significativos relacionados à efetiva implementação das tecnologias assistivas no ensino superior. Entre esses desafios, destacam-se a falta de formação adequada dos professores para o uso dessas tecnologias, a ausência de

políticas institucionais consistentes de inclusão e a limitação de recursos tecnológicos acessíveis em muitas instituições (Reis; Vieira, 2025).

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de integração entre tecnologia e prática pedagógica. O simples acesso aos recursos digitais não garante, por si só, a inclusão dos estudantes surdos. É fundamental que tais recursos sejam utilizados de forma planejada e articulada com as metodologias de ensino, de modo a promover uma aprendizagem significativa e contextualizada (Santos; Honorato, 2024).

Ademais, a educação bilíngue, que considera a Libras como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, deve ser incorporada como princípio orientador das práticas pedagógicas no ensino superior. Nesse contexto, as tecnologias assistivas podem contribuir significativamente para a construção de ambientes de aprendizagem bilíngues, favorecendo a compreensão dos conteúdos acadêmicos e a participação ativa dos estudantes surdos (Reinoso; Tavares, 2015).

Dessa forma, a discussão sobre tecnologias assistivas no ensino superior transcende a dimensão técnica, envolvendo aspectos pedagógicos, culturais, linguísticos e sociais. Trata-se de um campo complexo e em constante transformação, que exige o compromisso das instituições de ensino, dos professores e da sociedade na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Portanto, compreender o papel das tecnologias assistivas e dos recursos digitais na educação de estudantes surdos no ensino superior é fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais equitativas e acessíveis, capazes de atender às demandas de uma sociedade cada vez mais diversa e tecnológica.

2 Tecnologias assistivas e inclusão no ensino superior

A discussão acerca das tecnologias assistivas no ensino superior está diretamente vinculada à consolidação de uma educação inclusiva que considere as especificidades linguísticas, cognitivas e culturais dos estudantes surdos. Nesse contexto, as tecnologias assistivas não devem ser compreendidas apenas como ferramentas auxiliares, mas como elementos estruturantes que contribuem para a democratização do acesso ao conhecimento, à comunicação e à participação acadêmica.

As instituições de ensino superior têm sido desafiadas a repensar suas práticas pedagógicas e suas estruturas organizacionais, de modo a garantir

a inclusão efetiva dos estudantes surdos. Esse processo implica a adoção de recursos tecnológicos que favoreçam a acessibilidade comunicacional e informacional, especialmente considerando que a principal barreira enfrentada por esses estudantes está relacionada à linguagem.

De acordo com Toso *et al.* (2018, p. 1066),

As tecnologias assistivas buscam reduzir as limitações físicas, podendo romper barreiras e aproximar a comunicação entre sujeitos surdos e ouvintes. [...] o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) pelas pessoas surdas [...] desencadeia transformações sociais, além de mudanças na forma como o conhecimento é construído.

A partir dessa perspectiva, compreende-se que as tecnologias assistivas exercem um papel fundamental na reconfiguração das práticas educacionais, promovendo não apenas a inclusão, mas também a transformação dos processos de ensino e aprendizagem. Essas tecnologias possibilitam a ampliação das formas de acesso ao conteúdo acadêmico, favorecendo a construção de conhecimentos de maneira mais significativa e contextualizada.

No campo teórico, a mediação tecnológica tem sido analisada sob diferentes abordagens, destacando-se a Teoria da Mediação Cognitiva. Essa teoria evidencia que o processo de aprendizagem não ocorre apenas por meio de interações diretas, mas também através de artefatos tecnológicos que ampliam as capacidades cognitivas dos indivíduos. Nesse sentido, Picanço, Andrade Neto e Geller (2022, p. 52) afirmam que:

Não defendemos a utilização de tecnologias digitais como fim, mas sim como parte de uma abordagem educacional coerente e ainda como um meio, um catalisador e potencializador de aprendizagem, na qual o estudante a utiliza com engajamento intelectual necessário.

Tal compreensão reforça a ideia de que as tecnologias assistivas devem ser integradas de forma intencional às práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo e para a autonomia dos estudantes surdos. Nesse contexto, a mediação tecnológica assume um papel estratégico, atuando como ponte entre o estudante e o conhecimento.

Além disso, é importante destacar que a inclusão no ensino superior não se limita à disponibilização de recursos tecnológicos, mas envolve um conjunto de ações que incluem políticas institucionais, formação docente e adaptação curricular. Cerutti (2020, p. 1) enfatiza que:

as tecnologias assistivas são instrumentos capazes de facilitar a comunicação entre os sujeitos e que, para haver a inclusão dos sujeitos

surdos, precisamos romper as barreiras físicas, metodológicas e atitudinais.

Essa afirmação evidencia que a inclusão educacional é um processo complexo, que exige mudanças estruturais e culturais nas instituições de ensino. As barreiras atitudinais, por exemplo, muitas vezes se manifestam na falta de preparo dos docentes para lidar com a diversidade, o que pode comprometer a efetividade das tecnologias assistivas.

Nesse sentido, a formação de professores emerge como um elemento central para a consolidação da inclusão. A utilização de tecnologias assistivas requer não apenas conhecimento técnico, mas também compreensão das especificidades da educação de surdos, especialmente no que se refere à educação bilíngue. Segundo Silva *et al.* (2024), o uso das tecnologias digitais deve estar associado a metodologias que considerem a aprendizagem visual dos estudantes surdos, potencializando o acesso ao conhecimento.

Outro aspecto relevante diz respeito à diversidade de recursos digitais disponíveis para a educação de estudantes surdos no ensino superior. Entre esses recursos, destacam-se os tradutores automáticos de Libras, os ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis, os vídeos com interpretação em língua de sinais, os e-books multimodais e os jogos digitais educativos. Esses recursos ampliam as possibilidades de interação e comunicação, contribuindo para a inclusão acadêmica.

De acordo com Oliveira e Falcão (2020, p. 42),

Entre os principais obstáculos à inclusão efetiva [...] destacam-se a dificuldade dos estudantes surdos em interpretar o material didático e a falta de recursos educacionais em Libras.

Essa constatação evidencia a importância da adaptação dos materiais didáticos e da utilização de recursos digitais que integrem Libras e língua portuguesa, promovendo uma abordagem bilíngue. Nesse contexto, os tradutores automáticos e os ambientes digitais acessíveis desempenham um papel fundamental na mediação da aprendizagem.

Ainda nesse sentido, Santos e Honorato (2024) destacam que as tecnologias educacionais possibilitam a interação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes surdos, sendo consideradas ferramentas eficazes no processo educacional. Essa perspectiva reforça a importância da utilização de recursos digitais como estratégia para promover a inclusão e a aprendizagem significativa.

Além das tecnologias voltadas à acessibilidade linguística, os jogos digitais educativos têm se destacado como ferramentas pedagógicas capazes

de promover o engajamento e a motivação dos estudantes. Sena, Serra e Schlemmer (2023, p. 2) afirmam que:

Os jogos didáticos tecnológicos surgem [...] como uma possibilidade de potencialização da aprendizagem e do desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor, independente da matriz curricular em que são vivenciados.

Essa abordagem evidencia o potencial dos recursos lúdicos na construção do conhecimento, especialmente quando associados a estratégias pedagógicas que valorizam a participação ativa dos estudantes.

Figura 1 – Exemplos de tecnologias assistivas no ensino superior para surdos



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A diversidade desses recursos evidencia a amplitude das tecnologias assistivas disponíveis, bem como seu potencial para promover a inclusão educacional. No entanto, é fundamental que tais recursos sejam utilizados de forma articulada às práticas pedagógicas, garantindo sua efetividade no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto a ser considerado é a importância dos ambientes digitais colaborativos, que possibilitam a interação entre estudantes surdos e ouvintes. Nesse contexto, plataformas como o MVLBRAS contribuem para a construção de espaços de aprendizagem inclusivos e interativos, promovendo a comunicação bilíngue e o desenvolvimento de competências linguísticas (Reinoso; Tavares, 2015).

Figura 2 – Integração das tecnologias assistivas no processo de ensino-aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A Figura 2 ilustra a integração das tecnologias assistivas no processo educativo, evidenciando sua atuação como mediadoras da aprendizagem. Essa integração reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica que considere a tecnologia como parte integrante do processo educacional.

Por fim, destaca-se que a efetividade das tecnologias assistivas no ensino superior depende de um conjunto de fatores que incluem a infraestrutura tecnológica, a formação docente, as políticas institucionais e o engajamento dos estudantes. A inclusão educacional, portanto, não é um processo isolado, mas resultado de uma articulação entre diferentes elementos que visam garantir o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

Dessa forma, as tecnologias assistivas configuram-se como instrumentos fundamentais para a construção de uma educação superior mais inclusiva, equitativa e acessível, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos na sociedade contemporânea.

3 Recursos digitais para estudantes surdos no processo de aprendizagem

A incorporação de recursos digitais no processo educacional de estudantes surdos no ensino superior representa um avanço significativo na consolidação de práticas inclusivas, especialmente no que se refere à acessibilidade comunicacional e à mediação do conhecimento. Esses recursos, ao integrarem diferentes linguagens e formatos, permitem que o conteúdo acadêmico seja apresentado de maneira mais compatível com as especificidades linguísticas dos sujeitos surdos, cuja aprendizagem está fortemente associada à percepção visual.

Nesse contexto, as tecnologias digitais não devem ser compreendidas apenas como instrumentos de apoio, mas como elementos constitutivos do processo pedagógico, capazes de transformar a dinâmica de ensino e aprendizagem. A utilização de múltiplas mídias — como vídeos, animações, interfaces interativas e ambientes virtuais — amplia as possibilidades de compreensão, interação e construção do conhecimento.

Conforme apontam Santos e Honorato (2024), o uso de recursos digitais favorece o desenvolvimento educacional dos estudantes surdos, uma vez que possibilita diferentes formas de interação com o conteúdo e estimula processos cognitivos mais complexos, especialmente quando articulados a estratégias pedagógicas adequadas. Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser centrada exclusivamente na linguagem escrita e passa a incorporar elementos visuais e multimodais.

Entre os principais recursos digitais utilizados destacam-se os sistemas de tradução automática para Libras, os conteúdos audiovisuais acessíveis, os livros digitais interativos, os jogos educacionais e os ambientes virtuais de aprendizagem. Esses recursos desempenham papel fundamental na superação das barreiras linguísticas, promovendo maior autonomia ao estudante surdo no acesso ao conhecimento.

Os tradutores automáticos de Libras, por exemplo, constituem ferramentas relevantes na mediação do conteúdo acadêmico. Entretanto, embora representem um avanço tecnológico importante, ainda apresentam limitações quanto à fidelidade semântica das traduções. Nesse sentido, Oliveira e Falcão (2020, p. 43) destacam que:

Os sistemas de tradução automática para Libras ainda não conseguem reproduzir com total precisão a complexidade linguística da língua de

sinais, sendo necessários ajustes e complementações para garantir uma compreensão mais adequada por parte dos estudantes surdos.

Essa limitação evidencia a necessidade de utilização combinada de diferentes recursos e estratégias pedagógicas, de modo a garantir a efetividade da aprendizagem.

Outro recurso amplamente utilizado são os vídeos com interpretação em Libras, que permitem o acesso ao conteúdo acadêmico na língua natural dos estudantes surdos. Esses materiais favorecem a compreensão conceitual e reduzem as dificuldades relacionadas à leitura em língua portuguesa, que frequentemente representa um desafio para esse público.

Nesse contexto, Oliveira e Falcão (2020, p. 42) afirmam que:

A predominância de materiais didáticos baseados na língua portuguesa escrita constitui um dos principais obstáculos à aprendizagem de estudantes surdos, visto que muitos apresentam dificuldades na interpretação textual. Dessa forma, torna-se necessário o desenvolvimento de recursos digitais que integrem Libras e outras mídias, como vídeos e animações, possibilitando uma aprendizagem mais acessível, dinâmica e alinhada às necessidades desse público.

A partir dessa perspectiva, evidencia-se que a adaptação dos materiais didáticos é essencial para garantir a inclusão educacional.

Os e-books interativos também se destacam nesse cenário, pois possibilitam a integração de diferentes elementos multimodais, como imagens, vídeos e hipertextos, tornando o conteúdo mais acessível e atrativo. Essa multimodalidade contribui para a construção de significados, facilitando o processo de aprendizagem.

Adicionalmente, os jogos digitais educativos têm sido amplamente utilizados como estratégias pedagógicas inovadoras, promovendo maior engajamento e participação dos estudantes. Sena, Serra e Schlemmer (2023) apontam que os jogos digitais favorecem a aprendizagem significativa ao estimular a interação e a resolução de problemas em contextos dinâmicos.

Sob a perspectiva teórica, a utilização desses recursos pode ser compreendida a partir da Teoria da Mediação Cognitiva, que considera a tecnologia como um elemento mediador do conhecimento. Nesse sentido, Souza (2004 apud Picanço; Andrade Neto; Geller, 2022) destaca que as tecnologias ampliam as capacidades cognitivas humanas, influenciando a forma como os indivíduos percebem, interpretam e constroem o conhecimento.

Essa abordagem evidencia que os recursos digitais não apenas facilitam o acesso à informação, mas também transformam o próprio processo de aprendizagem, tornando-o mais interativo, colaborativo e significativo.

Os ambientes virtuais de aprendizagem também desempenham papel relevante na inclusão de estudantes surdos, especialmente ao possibilitarem a integração de diferentes recursos digitais e a interação entre os participantes. De acordo com Reinoso e Tavares (2015), esses ambientes favorecem a aprendizagem colaborativa e promovem a comunicação entre surdos e ouvintes em contextos educacionais inclusivos.

Apesar dos avanços, a utilização de recursos digitais ainda enfrenta desafios, especialmente no que se refere à formação docente e à infraestrutura tecnológica. A ausência de preparo dos professores para utilizar essas ferramentas de forma pedagógica pode comprometer sua efetividade, tornando necessário o investimento em formação continuada.

Silva *et al.* (2024) destacam que o uso das tecnologias digitais deve estar associado a metodologias específicas que considerem a aprendizagem visual dos estudantes surdos. Assim, não basta disponibilizar os recursos, sendo fundamental integrá-los de forma planejada ao processo de ensino.

Quadro 1 – Tipos de recursos digitais e suas contribuições educacionais

RECURSOS DIGITAIS	CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM
Tradutores de Libras	Ampliação do acesso ao conteúdo textual
Vídeos em Libras	Facilitação da compreensão conceitual
E-books interativos	Integração de múltiplas linguagens
Jogos educativos digitais	Estímulo ao engajamento e participação
Ambientes virtuais acessíveis	Promoção da aprendizagem colaborativa

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quadro 2 – Principais desafios na utilização de recursos digitais

DESAFIOS IDENTIFICADOS	CONSEQUÊNCIAS NO PROCESSO EDUCACIONAL
Limitações tecnológicas	Redução da qualidade da mediação linguística
Falta de formação docente	Uso inadequado das ferramentas
Predominância de conteúdo textual	Dificuldade de compreensão
Baixa acessibilidade digital	Exclusão educacional
Fragilidade institucional	Ineficiência das políticas inclusivas

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Dessa forma, os recursos digitais configuram-se como elementos indispensáveis para a promoção da inclusão de estudantes surdos no ensino superior, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, interativos e alinhados às demandas da contemporaneidade. Entretanto, sua efetividade depende da articulação entre tecnologia, prática pedagógica e compromisso institucional com a inclusão.

4 Considerações finais

A análise do papel das tecnologias assistivas e dos recursos digitais no ensino superior evidencia que esses elementos são fundamentais para a consolidação de uma educação inclusiva voltada aos estudantes surdos. Ao longo deste estudo, verificou-se que a utilização de ferramentas tecnológicas, quando articulada a práticas pedagógicas adequadas, contribui significativamente para a superação de barreiras comunicacionais, promovendo maior acesso ao conhecimento e participação acadêmica.

As tecnologias assistivas, especialmente aquelas baseadas nas Tecnologias da Informação e Comunicação, têm possibilitado novas formas de mediação do processo de ensino e aprendizagem. Recursos como tradutores automáticos de Libras, vídeos acessíveis, ambientes virtuais de aprendizagem e materiais multimodais ampliam as possibilidades educacionais, favorecendo a compreensão e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes surdos. Nesse sentido, tais tecnologias deixam de ser apenas instrumentos auxiliares e passam a constituir parte essencial da estrutura pedagógica contemporânea.

Entretanto, apesar dos avanços observados, ainda persistem desafios significativos para a efetivação da inclusão no ensino superior. A

limitação técnica de alguns recursos, a falta de formação docente específica, a predominância de materiais didáticos baseados na língua portuguesa escrita e a ausência de políticas institucionais consistentes são fatores que comprometem a eficácia das tecnologias assistivas. Dessa forma, torna-se evidente que a inclusão não depende exclusivamente da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas da integração entre tecnologia, pedagogia e políticas educacionais.

Além disso, destaca-se a importância da adoção de uma abordagem bilíngue no ensino superior, considerando a Libras como primeira língua dos estudantes surdos e a língua portuguesa como segunda língua. Nesse contexto, os recursos digitais assumem um papel estratégico, ao possibilitarem a integração dessas linguagens e promoverem uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação continuada dos professores, de modo que estes estejam preparados para utilizar as tecnologias assistivas de forma crítica e pedagógica. A atuação docente é determinante para o sucesso da inclusão, sendo fundamental que os educadores compreendam as especificidades dos estudantes surdos e saibam utilizar os recursos digitais como mediadores do conhecimento.

Dessa forma, conclui-se que as tecnologias assistivas representam um importante avanço na promoção da inclusão de estudantes surdos no ensino superior, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais acessíveis, interativos e equitativos. Contudo, sua efetividade depende de um compromisso institucional mais amplo, que envolva investimento em infraestrutura, formação docente e desenvolvimento de políticas inclusivas.

Portanto, a inclusão educacional dos estudantes surdos no ensino superior deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige a articulação entre diferentes dimensões — tecnológica, pedagógica, social e política — visando garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico desses sujeitos.

Referências

CERUTTI, Elisabete. Tecendo saberes sobre as tecnologias assistivas para o sujeito surdo no ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 6, p. e020040, 2020. DOI: 10.20396/riesup.v6i0.8656427. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/in->

dex.php/riesup/article/view/8656427. Acesso em: 28 abr. 2026.

SOUSA DE OLIVEIRA, Nayanna; PONTUAL FALCÃO, Taciana. Acessibilidade para estudantes surdos na educação à distância: uma proposta de recurso digital. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 21, n. 01, p. 41–58, 2020. DOI: 10.36311/2236-5192.2020.v21n01.04.p41. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/9756>. Acesso em: 28 abr. 2026.

PICANÇO, Lucas Teixeira; ANDRADE NETO, Agostinho Serrano; GELLER, Marlise. A mediação cognitiva por meio de recursos digitais de Tecnologia Assistiva para estudantes surdos: realidade, expectativas e possibilidades. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 30, p. 50–72, 2022. DOI: 10.5753/rbie.2022.2395. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/2395>. Acesso em: 28 abr. 2026.

REINOSO, Luiz Fernando; TAVARES, Orivaldo de Lira. MVLIBRAS: ambiente digital para comunidades de aprendizagem com recursos inclusivos para surdos. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE), 26., 2015, Maceió/AL. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2015. p. 772-781. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2015.772>.

FRANCA DOS SANTOS, George; HONORATO, Janaine. USOS DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 11, n. 1, p. e0240007, 2024. DOI: 10.36311/2358-8845.2024.v11n1.e0240007. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14690>.. Acesso em: 28 abr. 2026.

SENA, Lílian de Sousa; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza; SCHLEMMER, Eliane. Recursos tecnológicos na educação bilíngue de estudantes surdos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 48, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-6236120615vs01>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SILVA, Celiana Lima da *et al.* Uso das tecnologias digitais de informações no processo ensino e aprendizagem de estudantes surdos. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 7, n. 17, 2024. DOI: 10.55892/jrg.v7i17.1427. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1427>. Acesso em: 28 abr. 2026.

A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Débora Gonçalves Ribeiro Dias¹

1 Introdução

A ampliação do acesso de estudantes surdos ao ensino superior brasileiro constitui um marco significativo no campo da educação inclusiva, especialmente a partir da consolidação de dispositivos legais que reconhecem a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legítimo de comunicação e expressão. Nesse cenário, a presença do tradutor e intérprete de Libras (TILSP) emerge como elemento central na efetivação do direito à educação, atuando como mediador linguístico entre sujeitos surdos e ouvintes no contexto acadêmico. Tal mediação não se restringe à simples transposição de conteúdos entre línguas, mas envolve processos complexos de interpretação que articulam dimensões linguísticas, culturais, cognitivas e pedagógicas.

A inserção do intérprete no espaço universitário está diretamente relacionada às políticas de inclusão que visam garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem para estudantes com deficiência, especialmente aqueles que utilizam a Libras como primeira língua. A legislação brasileira, ao estabelecer a obrigatoriedade da presença desse profissional em contextos educacionais, reconhece sua função como essencial para assegurar a acessibilidade linguística, contribuindo para a construção de um ambiente acadêmico mais equitativo (Lacerda; Gurgel, 2011). Nesse sentido, o intérprete assume papel estratégico na mediação do conhecimento, possibilitando que o estudante surdo participe das práticas discursivas próprias da universidade.

No entanto, a atuação do intérprete de Libras no ensino superior não ocorre de forma homogênea ou isenta de tensões. Trata-se de um campo em constante construção, permeado por desafios que dizem

1 Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos.

respeito tanto à formação profissional quanto às condições institucionais de trabalho. A complexidade dessa atuação decorre, em grande medida, da especificidade do contexto universitário, caracterizado pela diversidade de áreas do conhecimento, pela presença de terminologias técnicas e pela exigência de domínio conceitual aprofundado. Nesse cenário, o intérprete é convocado a mobilizar não apenas competências linguísticas, mas também saberes interdisciplinares que lhe permitam compreender e reinterpretar conteúdos especializados (Souza, 2018).

Ademais, a atuação do intérprete no ambiente acadêmico evidencia a necessidade de constante articulação com docentes e demais atores institucionais. A ausência dessa interlocução pode comprometer a qualidade da mediação, uma vez que o processo interpretativo depende, em grande medida, do acesso prévio aos conteúdos, da compreensão dos objetivos pedagógicos e da organização das práticas didáticas. A literatura aponta que a falta de planejamento conjunto entre professores e intérpretes constitui um dos principais entraves à efetivação de uma educação inclusiva de qualidade (Vernochi, 2020). Tal realidade revela a persistência de concepções reducionistas acerca do papel do intérprete, frequentemente limitado à função técnica de tradução, desconsiderando sua dimensão pedagógica.

Outro aspecto relevante refere-se à formação dos intérpretes que atuam no ensino superior. Embora haja avanços no reconhecimento da profissão e na oferta de cursos específicos, ainda se observa a necessidade de ampliação de programas de formação continuada que contemplem as demandas do contexto universitário. A atuação nesse nível de ensino exige competências específicas, tais como o domínio de estratégias interpretativas em situações complexas, a capacidade de lidar com diferentes gêneros discursivos e a habilidade de adaptar-se a contextos comunicativos diversos. Nesse sentido, a formação do intérprete deve ser compreendida como um processo permanente, que articula teoria e prática, experiência profissional e reflexão crítica (Nascimento, 2016).

Para além dos desafios, a presença do intérprete de Libras na universidade também revela importantes possibilidades no campo da inclusão educacional. Sua atuação contribui não apenas para o acesso dos estudantes surdos ao conteúdo acadêmico, mas também para a transformação das práticas pedagógicas e das relações institucionais. Ao mediar a comunicação entre diferentes sujeitos, o intérprete favorece a construção de um ambiente mais sensível à diversidade linguística e

cultural, promovendo o reconhecimento da Libras como língua legítima no espaço acadêmico. Essa perspectiva amplia a compreensão da inclusão, deslocando-a de uma lógica meramente assistencial para uma abordagem que valoriza a diferença como elemento constitutivo do processo educativo.

Nesse contexto, é fundamental compreender que a atuação do intérprete de Libras se insere em um campo de disputas simbólicas e epistemológicas, no qual se confrontam diferentes concepções de linguagem, educação e inclusão. A universidade, historicamente marcada por práticas hegemônicas centradas na oralidade e na escrita, é desafiada a reconhecer e incorporar outras formas de produção de conhecimento, como aquelas mediadas pela língua de sinais. A presença do intérprete, portanto, não apenas viabiliza a participação do estudante surdo, mas também tensiona as estruturas tradicionais do ensino superior, contribuindo para a construção de uma educação mais plural e democrática.

Dessa forma, a análise da atuação do intérprete de Libras na universidade demanda uma abordagem que considere a complexidade desse campo de atuação, articulando dimensões políticas, pedagógicas e linguísticas. Trata-se de reconhecer que a inclusão de estudantes surdos não se esgota na presença do intérprete, mas envolve um conjunto de condições que devem ser garantidas institucionalmente. Nesse sentido, a atuação desse profissional deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de transformação das práticas educacionais, orientado pelo compromisso com a equidade e o respeito à diversidade.

Assim, ao problematizar os desafios e as possibilidades da atuação do intérprete de Libras no ensino superior, busca-se contribuir para o aprofundamento das discussões sobre educação inclusiva, evidenciando a centralidade desse profissional na mediação do conhecimento e na promoção de práticas pedagógicas mais acessíveis. A reflexão sobre esse tema torna-se, portanto, imprescindível para o desenvolvimento de políticas e ações que visem à consolidação de uma universidade verdadeiramente inclusiva, capaz de acolher e valorizar a diversidade de seus sujeitos.

2 O papel do intérprete de Libras no Ensino Superior

A atuação do tradutor e intérprete de Libras no ensino superior configura-se como um elemento estruturante no processo de inclusão educacional de estudantes surdos, assumindo uma função que ultrapassa a mera tradução linguística para se consolidar como mediação complexa

entre sujeitos, saberes e culturas. Nesse contexto, o intérprete desempenha papel fundamental na garantia da acessibilidade linguística, assegurando que os conteúdos acadêmicos sejam compreendidos em uma perspectiva bilíngue, respeitando as especificidades da língua de sinais e da língua portuguesa.

A literatura evidencia que a presença do intérprete no ambiente universitário é condição indispensável para a efetivação do direito à educação dos estudantes surdos, uma vez que esse profissional viabiliza o acesso aos conteúdos ministrados em sala de aula. Conforme apontam Lacerda e Gurgel (2011, p. 483), a atuação do intérprete está diretamente relacionada à mediação da comunicação, sendo responsável por “interpretar do Português para a Libras e vice-versa os conteúdos tratados no espaço educacional”. Tal função revela a centralidade desse profissional no processo de construção do conhecimento, especialmente em um contexto marcado pela predominância da língua oral.

A complexidade dessa atuação torna-se ainda mais evidente quando se considera que o intérprete não atua em um espaço neutro, mas sim em um ambiente permeado por práticas discursivas específicas, exigindo domínio não apenas linguístico, mas também conceitual. Nesse sentido, Souza (2018, p. 5) destaca que o contexto universitário demanda conhecimentos especializados, uma vez que:

Os espaços de atuação dos profissionais tradutores e intérpretes de Libras [...] perpassam diferentes áreas de conhecimento, em diferentes níveis de ensino e proficiência dos sujeitos surdos, exigindo conhecimentos específicos para atuação em contextos diversos.

Essa exigência evidencia que o intérprete precisa desenvolver competências que lhe permitam compreender os conteúdos acadêmicos em profundidade, sendo capaz de realizar escolhas interpretativas adequadas às especificidades de cada área do saber. Tal aspecto reforça a ideia de que a atuação desse profissional não se restringe à dimensão técnica, mas envolve processos cognitivos complexos que demandam constante atualização e formação continuada.

Além disso, o papel do intérprete de Libras no ensino superior pode ser compreendido à luz de uma perspectiva sociocultural, na qual a linguagem é concebida como prática social mediadora das relações humanas. Nesse sentido, o intérprete atua como a gente que possibilita a interação entre sujeitos de diferentes comunidades linguísticas, contribuindo para a construção de significados compartilhados. De acordo com Rodrigues,

Silva e Fonseca (2017, p. 221), o intérprete torna-se um “importante figura mediadora na adequação dos conteúdos e, conseqüentemente, favorece a facilitação da aprendizagem aos acadêmicos surdos”.

Essa mediação, no entanto, não ocorre de forma linear ou mecânica, sendo atravessada por múltiplos fatores que influenciam o processo interpretativo. Entre esses fatores, destacam-se as condições de trabalho, a relação com os docentes e a organização das práticas pedagógicas. A ausência de planejamento conjunto entre professores e intérpretes, por exemplo, pode comprometer a qualidade da interpretação, dificultando a compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes surdos.

Nesse sentido, a atuação do intérprete no ensino superior deve ser compreendida em articulação com o trabalho docente, configurando-se como prática colaborativa. No entanto, estudos apontam que essa articulação ainda é incipiente em muitas instituições, o que evidencia a necessidade de reconfiguração das práticas pedagógicas para contemplar efetivamente a inclusão. Vernochi (2020, p. 222) destaca que a falta de interação entre professores e intérpretes constitui um dos principais desafios enfrentados no contexto universitário, impactando diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à multiplicidade de papéis assumidos pelo intérprete no ambiente acadêmico. Embora sua função principal seja a mediação linguística, a prática cotidiana revela que esse profissional frequentemente assume outras responsabilidades, muitas vezes extrapolando os limites de sua atuação. Nesse sentido, Leite (2004, p. 5) afirma que o intérprete pode desempenhar diferentes papéis no contexto educacional, inclusive assumindo funções que não lhe são próprias, como a de professor, o que pode gerar conflitos de atribuições e comprometer a qualidade da mediação.

Tal problemática pode ser compreendida à luz da seguinte reflexão:

O intérprete desempenha diversos papéis quando interpreta na sala de aula inclusiva, inclusive um que não é propriamente o seu: o de professor, conduzindo a reflexões sobre a qualidade do atendimento educacional oferecido ao aluno surdo (Leite, 2004, p. 5).

Essa realidade evidencia a necessidade de delimitação clara das funções do intérprete, bem como de reconhecimento institucional de sua especificidade profissional. A indefinição de papéis pode resultar em sobrecarga de trabalho e comprometer a efetividade da inclusão, uma vez que desloca o foco da atuação do intérprete de sua função principal.

A compreensão do papel do intérprete pode ser aprofundada a partir dos estudos da interpretação, que concebem essa atividade como prática complexa e multidimensional. Carneiro (2017, p. 2) destaca que a área da interpretação tem se expandido significativamente, incorporando diferentes contextos de atuação, incluindo o educacional, o que reforça a necessidade de desenvolvimento de modelos teóricos que deem conta dessa diversidade.

Nesse sentido, a atuação do intérprete de Libras no ensino superior pode ser compreendida como parte de um campo em construção, no qual se articulam saberes provenientes da linguística, da educação e dos estudos da tradução. Tal perspectiva permite compreender a interpretação não como atividade neutra, mas como prática situada, atravessada por relações de poder, cultura e identidade.

A complexidade dessa atuação também pode ser representada de forma esquemática, conforme ilustrado a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora (2026).



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Essas dimensões evidenciam que a atuação do intérprete não pode ser reduzida a uma única função, sendo necessário compreendê-la em sua totalidade, considerando as múltiplas competências exigidas para o exercício dessa profissão.

Por fim, é importante destacar que a atuação do intérprete de Libras no ensino superior constitui elemento fundamental para a construção de uma educação inclusiva, mas não pode ser compreendida de forma isolada. Sua eficácia depende de um conjunto de fatores institucionais, pedagógicos e políticos que devem ser articulados de forma integrada. Nesse sentido, a valorização desse profissional, aliada à implementação de políticas educacionais inclusivas, torna-se condição indispensável para a consolidação de práticas que garantam o direito à educação para todos.

Assim, o papel do intérprete de Libras no ensino superior revela-se como eixo central na mediação do conhecimento, sendo fundamental para a promoção da inclusão e para a construção de uma universidade mais democrática, plural e acessível.

3 Desafios e possibilidades na atuação do intérprete

A atuação do tradutor e intérprete de Libras no ensino superior revela-se permeada por um conjunto significativo de desafios estruturais, formativos, linguísticos e institucionais que impactam diretamente a efetividade da inclusão de estudantes surdos. Esses desafios, contudo, coexistem com possibilidades que emergem da própria prática profissional, evidenciando o caráter dinâmico e transformador desse campo de atuação.

Entre os principais desafios enfrentados pelos intérpretes de Libras no contexto universitário, destaca-se a complexidade linguística inerente à tradução de conteúdos acadêmicos. O ensino superior é caracterizado por uma ampla diversidade de áreas do conhecimento, cada uma com terminologias específicas, conceitos abstratos e formas discursivas próprias. Nesse cenário, o intérprete é constantemente desafiado a realizar adaptações linguísticas que garantam a equivalência de sentido entre a língua portuguesa e a Libras, sem comprometer a precisão conceitual.

Essa dificuldade é amplamente reconhecida na literatura, sendo apontada como um dos entraves mais recorrentes na prática profissional. Conforme Vernochi (2020, p. 222), a atuação do intérprete exige domínio técnico e preparo para lidar com diferentes contextos acadêmicos, especialmente no que se refere à interpretação de conteúdos especializados.

Além disso, a necessidade de lidar com terminologias específicas também é evidenciada em outros contextos de atuação da interpretação, como na esfera jurídica. Santos (2016, p. 117) ressalta que uma das principais dificuldades enfrentadas pelos intérpretes está relacionada à compreensão e tradução de termos técnicos, o que demanda formação específica e aprofundamento teórico. Esse entendimento pode ser ampliado para o contexto educacional, no qual a diversidade de áreas do conhecimento intensifica tais desafios.

Outro desafio relevante refere-se à formação profissional dos intérpretes. Embora haja avanços na regulamentação da profissão e na oferta de cursos de formação, ainda se observa a insuficiência de programas que contemplem as especificidades do ensino superior. Nascimento (2016, p. 10) destaca que a interpretação é uma atividade marcada pela imprevisibilidade e pela complexidade discursiva, exigindo do profissional habilidades que vão além do domínio linguístico, incluindo competências analíticas e reflexivas.

Nesse sentido, a formação continuada torna-se elemento essencial para o desenvolvimento profissional do intérprete, possibilitando a atualização constante diante das demandas emergentes do contexto acadêmico. No entanto, a ausência de políticas institucionais que incentivem essa formação configura-se como um obstáculo significativo, limitando o aprimoramento das práticas interpretativas.

A articulação entre intérpretes e docentes também constitui um ponto crítico na efetivação da inclusão. A falta de planejamento conjunto e de comunicação entre esses profissionais pode comprometer a qualidade da mediação linguística, dificultando a compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes surdos. Vernochi (2020, p. 223) aponta que a ausência de diálogo entre professores e intérpretes é um dos fatores que mais impactam negativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Essa problemática pode ser aprofundada a partir da seguinte citação direta longa:

Os principais desafios identificados foram a falta de articulação entre professores e intérpretes, currículos pouco adaptados e a ausência de políticas institucionais consistentes. Para enfrentá-los, adotaram-se estratégias como estudo prévio de materiais, diálogo com docentes e criação de sinais convencionados com os estudantes. (Vernochi, 2020, p. 222)

A citação evidencia que os desafios não se limitam à dimensão linguística, mas envolvem também aspectos pedagógicos e institucionais, exigindo uma abordagem integrada para sua superação.

Outro aspecto que merece destaque é a sobrecarga de funções atribuídas ao intérprete no ambiente acadêmico. Em muitos casos, esse profissional é convocado a desempenhar papéis que extrapolam sua função principal, assumindo responsabilidades pedagógicas que deveriam ser compartilhadas com os docentes. Essa situação pode gerar conflitos de atribuições e comprometer a qualidade da mediação linguística.

Leite (2004, p. 5), ao analisar a atuação do intérprete em contextos educacionais, afirma que esse profissional frequentemente assume múltiplos papéis, o que evidencia a necessidade de delimitação clara de suas funções. Tal entendimento é reforçado por Quadros (2004 apud Leite, 2004), ao destacar que a atuação do intérprete deve ser compreendida dentro de limites específicos, evitando a sobreposição de responsabilidades.

A precarização das condições de trabalho também constitui um desafio significativo. A ausência de recursos pedagógicos adaptados, a falta

de reconhecimento institucional e a insuficiência de equipes de apoio contribuem para a fragilização da atuação do intérprete, impactando diretamente a qualidade da inclusão. Nesse contexto, a atuação do intérprete torna-se ainda mais desafiadora, exigindo estratégias individuais para suprir lacunas institucionais.

Apesar dos desafios, a atuação do intérprete de Libras no ensino superior também revela importantes possibilidades. A mediação linguística promovida por esse profissional contribui significativamente para a inclusão acadêmica dos estudantes surdos, possibilitando sua participação ativa nas atividades acadêmicas e favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas e sociais.

Nesse sentido, a presença do intérprete pode ser compreendida como elemento transformador das práticas educacionais, promovendo a valorização da diversidade linguística e cultural no ambiente universitário. Conforme Rodrigues, Silva e Fonseca (2017, p. 221), a atuação do intérprete favorece a aprendizagem dos estudantes surdos, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo.

Além disso, a atuação do intérprete contribui para a sensibilização da comunidade acadêmica em relação às questões da inclusão, promovendo mudanças nas práticas pedagógicas e nas relações institucionais. A convivência com a Libras e com a cultura surda possibilita a construção de novas perspectivas sobre a educação, ampliando o entendimento sobre a diversidade.

A criação de estratégias pedagógicas adaptadas também emerge como possibilidade no contexto da atuação do intérprete. O uso de recursos visuais, a adaptação de materiais didáticos e a construção de sinais específicos para conceitos acadêmicos são exemplos de práticas que contribuem para a efetivação da inclusão. Essas estratégias evidenciam a capacidade de inovação presente na atuação do intérprete, que se reinventa diante das demandas do contexto acadêmico.

Essa dinâmica pode ser representada na seguinte estrutura:

Figura 3 – Principais Desafios na Atuação do Intérprete de Libras



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Por outro lado:

Figura 4 – Possibilidades na Atuação do Intérprete de Libras



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Essas representações evidenciam que os desafios e as possibilidades coexistem, configurando um campo de atuação marcado por tensões, mas também por potencialidades.

Por fim, é importante destacar que a superação dos desafios relacionados à atuação do intérprete de Libras no ensino superior depende de ações articuladas entre diferentes atores institucionais. A implementação de políticas públicas eficazes, o investimento na formação profissional e a valorização do intérprete são elementos fundamentais para a consolidação de práticas inclusivas.

Assim, a atuação do intérprete de Libras deve ser compreendida como processo em construção, no qual os desafios se configuram como oportunidades de transformação, contribuindo para o avanço da educação inclusiva e para a construção de uma universidade mais democrática e acessível.

4 Considerações finais

A análise da atuação do tradutor e intérprete de Libras no ensino superior evidencia a centralidade desse profissional na consolidação de práticas educacionais inclusivas, sobretudo no que se refere à garantia de acessibilidade linguística e à mediação do conhecimento para estudantes surdos. Ao longo das discussões desenvolvidas, tornou-se possível compreender que o papel do intérprete ultrapassa a dimensão técnica da tradução, assumindo caráter pedagógico, cultural e social no contexto universitário.

A presença desse profissional no ambiente acadêmico configura-se como condição indispensável para o acesso e a permanência de estudantes surdos, possibilitando sua participação efetiva nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, o intérprete atua como mediador das interações comunicativas, contribuindo para a construção de sentidos e para a apropriação dos conteúdos acadêmicos, conforme apontam Lacerda e Gurgel (2011). Tal atuação reafirma o compromisso da universidade com os princípios da equidade e da inclusão.

Entretanto, os desafios identificados ao longo deste estudo revelam que a atuação do intérprete ainda se desenvolve em um cenário marcado por limitações estruturais e institucionais. A insuficiência de formação específica, a dificuldade de articulação com docentes, a ausência de políticas institucionais consistentes e as condições de trabalho muitas vezes

precarizadas configuram entraves que impactam diretamente a qualidade da mediação linguística. Tais aspectos evidenciam a necessidade de reestruturação das práticas educacionais e de fortalecimento das políticas públicas voltadas à inclusão.

Ademais, a complexidade do contexto universitário impõe ao intérprete demandas que exigem constante atualização e aprofundamento teórico, especialmente no que se refere à interpretação de conteúdos especializados. A diversidade de áreas do conhecimento, aliada à especificidade das linguagens acadêmicas, reforça a necessidade de formação continuada, conforme destacado por Souza (2018). Nesse sentido, o desenvolvimento profissional do intérprete deve ser compreendido como processo permanente, articulado às transformações do campo educacional.

Por outro lado, as possibilidades evidenciadas ao longo da análise apontam para o potencial transformador da atuação do intérprete de Libras no ensino superior. A mediação linguística promovida por esse profissional contribui não apenas para a inclusão dos estudantes surdos, mas também para a ressignificação das práticas pedagógicas, favorecendo a construção de um ambiente acadêmico mais plural e sensível à diversidade linguística e cultural.

A presença da Libras no espaço universitário, mediada pela atuação do intérprete, tensiona modelos tradicionais de ensino, historicamente centrados na oralidade, e amplia as formas de produção e circulação do conhecimento. Nesse contexto, a inclusão deixa de ser compreendida como adaptação pontual e passa a ser concebida como princípio estruturante das práticas educacionais, orientando a construção de uma universidade mais democrática.

Dessa forma, torna-se evidente que a efetivação da inclusão no ensino superior não depende exclusivamente da presença do intérprete, mas da articulação de um conjunto de ações institucionais que envolvem a formação de professores, a adaptação curricular, a disponibilização de recursos pedagógicos e a valorização dos profissionais envolvidos nesse processo. O intérprete, nesse cenário, assume papel estratégico, mas sua atuação deve ser compreendida como parte de uma política mais ampla de inclusão.

Por fim, conclui-se que a atuação do intérprete de Libras no ensino superior constitui um campo em constante construção, marcado por desafios que demandam enfrentamento coletivo e por possibilidades que apontam para avanços significativos na promoção da educação inclusiva.

Investir na formação, valorização e reconhecimento desse profissional é condição essencial para garantir não apenas o acesso dos estudantes surdos à universidade, mas também sua permanência e sucesso acadêmico, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

ARAUJO, Joelma Remigio de. **O Papel o Intérprete de Libras no Contexto da Educação Inclusiva: Problematizando a Política e a Prática.** 2011. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

AZEVEDO, Fernanda Emanuele Souza de.; MONTEIRO, Robério Modesto. **A relevância da Libras e a atuação do Tradutor e Intérprete de Libras e seus impactos na vida acadêmica dos surdos.** 2025. 24f. Artigo (Especialização em Educação e Práticas de Ensino Contemporâneas). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Vilhena, 2025.

CARNEIRO, Teresa Dias. Intérpretes de línguas orais e intérpretes de Libras: semelhanças e diferenças na formação, atuação e status social. **Tradução em Revista**, Rio de Janeiro, n. 23, 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=32233&id=1>. Acesso em: 10 abr. 2026.

JESUS, Ringo Bez de. **“Ei, aquele é o intérprete de Libras?”: atuação de intérpretes de Libras no contexto da saúde.** 2017. 241 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, 2017.

NASCIMENTO, Marcus Vinícius Batista. **Formação de intérpretes de Libras e Língua Portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes.** 2016. 318 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RODRIGUES, Catarina; SILVA, Vanderley Rodrigues da; FONSECA, Mirella Villa de Araújo Tucunduva da. Considerações sobre atuação de intérpretes de Libras no ensino superior. **In: SEMANA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE DA FAED**, 5., 2025, Campo Grande. Anais [...]. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/SEFD/article/view/23851>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SANTOS, Silvana Aguiar dos. Questões emergentes sobre a interpretação de libras-português na esfera jurídica. **Belas Infiéis**, v. 5, n. 1, p. 117-129, 2016.

SILVA, Ronaldo Quirino da. **O intérprete de libras no contexto do ensino superior**. 2016. 77 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios da Comunicação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2008.

VERNOCHI, Jessika da Silva Garcia. MEDIAÇÃO LINGUÍSTICA E INCLUSÃO: MINHA EXPERIÊNCIA COMO INTÉRPRETE DE LIBRAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL (UEMS). **Anais do Seminário de Educação Inclusiva da UEMS**, Dourados, MS, Brasil, v. 1, n. 1, p. 222–224, 2026. Disponível em: <https://anaisonline.uems.br/seiUEMS/article/view/11156>. Acesso em: 27 abr. 2026

DA LEGISLAÇÃO À PRÁTICA: AVANÇOS E LIMITES DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO PARA ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Carolina Miri¹

1 Introdução

A consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro insere-se em um contexto mais amplo de democratização do acesso à educação, fundamentado no reconhecimento da educação como direito universal. A partir das reformas educacionais intensificadas na década de 1990 e dos marcos legais subsequentes, observa-se a construção de um arcabouço normativo que busca garantir não apenas o ingresso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência, incluindo os surdos. No entanto, a transposição desses dispositivos legais para práticas institucionais efetivas ainda se apresenta como um desafio significativo.

A legislação brasileira estabelece princípios importantes para a inclusão educacional, destacando-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tais normativas preconizam o atendimento educacional especializado em todos os níveis de ensino, incluindo o ensino superior, evidenciando a responsabilidade das instituições em promover condições adequadas de acessibilidade e aprendizagem (Silva, 2016, p. 8). Nesse sentido, a inclusão deixa de ser compreendida apenas como acesso físico às instituições e passa a exigir transformações estruturais, pedagógicas e atitudinais.

Entretanto, embora os avanços legais sejam inegáveis, a efetivação dessas políticas enfrenta entraves históricos e estruturais. A trajetória

1 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

educacional dos sujeitos surdos, marcada por processos de exclusão e por modelos educacionais inadequados, impacta diretamente sua inserção no ensino superior. Conforme destacado por Mesquita (2018), a dificuldade de apropriação da língua portuguesa e o não reconhecimento da língua de sinais como primeira língua constituem barreiras relevantes para o acesso à universidade (Mesquita, 2018, p. 255). Tais fatores evidenciam a persistência de uma lógica educacional que ainda privilegia padrões normativos ouvintes, desconsiderando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Nesse cenário, a política de inclusão, embora fundamentada em princípios de equidade, revela-se insuficiente quando não acompanhada de práticas pedagógicas adequadas. Moura (2016) aponta que, apesar do desejo dos estudantes surdos em ingressar no ensino superior, há uma lacuna significativa na preparação oferecida pela educação básica, o que compromete o desenvolvimento das competências necessárias para a vida acadêmica (Moura, 2016, p. 10). Esse descompasso entre legislação e prática evidencia a necessidade de articulação entre os diferentes níveis de ensino, de modo a garantir uma formação contínua e inclusiva.

Além das dificuldades linguísticas, as barreiras comunicacionais permanecem como um dos principais obstáculos à inclusão efetiva. A ausência ou insuficiência de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) nas instituições de ensino superior compromete o acesso aos conteúdos acadêmicos e limita a participação dos estudantes surdos nas atividades universitárias. Conforme observado por Daroque (2011), a comunicação constitui um dos maiores desafios enfrentados por esses estudantes, sendo frequentemente associada à insatisfação com as metodologias de ensino e aos recursos didáticos utilizados (Daroque, 2011, p. 5). Tal realidade evidencia que a inclusão não pode ser reduzida à presença física do estudante na universidade, mas deve envolver a garantia de condições efetivas de aprendizagem.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente, que ainda se mostra insuficiente para atender às demandas da educação inclusiva. A ausência de preparo específico para trabalhar com estudantes surdos contribui para a reprodução de práticas excludentes, ainda que de forma não intencional. Nesse contexto, muitos professores desconhecem as particularidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, o que dificulta a construção de estratégias pedagógicas adequadas (Daroque, 2011, p. 5).

Assim, a formação continuada dos docentes torna-se elemento central para a efetivação das políticas inclusivas.

Ademais, as políticas institucionais de acessibilidade, embora tenham avançado nos últimos anos, ainda enfrentam limitações relacionadas à infraestrutura e aos recursos disponíveis. A criação de núcleos de acessibilidade nas universidades representa um importante avanço, atuando como mediadores no processo de inclusão e promovendo ações voltadas à eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais (Pereira, 2017, p. 10). No entanto, tais iniciativas, muitas vezes, não são suficientes para atender à demanda existente, evidenciando a necessidade de maior investimento e planejamento institucional.

No que se refere às políticas linguísticas, a oficialização da Libras como língua da comunidade surda e sua inclusão como disciplina obrigatória em cursos de formação docente representam marcos importantes na promoção da inclusão. Contudo, como destacam Botteon e Momesso (2024), a existência de legislações não garante, por si só, a efetivação de práticas inclusivas, sendo necessário que as instituições avancem na compreensão das especificidades dos estudantes surdos e na implementação de estratégias que assegurem sua permanência (Botteon; Momesso, 2024). Dessa forma, a inclusão demanda não apenas políticas normativas, mas também mudanças culturais e institucionais.

Outro elemento que merece destaque é o papel das tecnologias assistivas no processo de inclusão. O uso de recursos tecnológicos pode ampliar as possibilidades de comunicação e acesso à informação, contribuindo para a autonomia dos estudantes surdos no ambiente acadêmico. Conforme Ribeiro, Pimentel e Miranda (2020), as tecnologias da informação e comunicação representam uma importante ferramenta para a inclusão, possibilitando novas formas de interação com o conhecimento (Ribeiro; Pimentel; Miranda, 2020, p. 230). Contudo, a ausência ou inadequação desses recursos ainda constitui uma barreira significativa em muitas instituições.

Por fim, é necessário destacar que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior deve ser compreendida como um processo contínuo e dinâmico, que exige a revisão constante das práticas educacionais. A simples existência de políticas públicas não garante a inclusão efetiva, sendo fundamental que haja comprometimento institucional e social com a promoção da equidade. Como evidenciado por Pereira (2017), apesar dos avanços, persistem desafios relacionados à eliminação de barreiras e à

consolidação de uma cultura inclusiva nas universidades (Pereira, 2017, p. 10).

Dessa forma, a análise da relação entre legislação e prática revela que, embora o Brasil tenha avançado significativamente na formulação de políticas de inclusão, ainda há um longo caminho a ser percorrido para garantir a efetivação desses direitos no cotidiano das instituições de ensino superior. A superação dos limites identificados exige ações integradas, que envolvam políticas públicas, práticas pedagógicas, formação docente e investimentos institucionais, de modo a assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

2 Políticas públicas de inclusão e o acesso do estudante surdo ao ensino superior

A análise das políticas públicas de inclusão educacional no Brasil evidencia um processo histórico marcado por avanços normativos significativos, embora permeado por contradições e limitações no que se refere à sua efetivação prática. No que tange especificamente ao acesso do estudante surdo ao ensino superior, tais políticas têm se estruturado a partir de uma perspectiva de democratização da educação, articulando direitos linguísticos, acessibilidade e equidade educacional. Contudo, a concretização desses princípios ainda enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e culturais que impactam diretamente a trajetória acadêmica desses sujeitos.

A institucionalização das políticas inclusivas no Brasil fundamenta-se em um conjunto de dispositivos legais que reconhecem a educação como direito universal e asseguram a participação de pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Nesse sentido, a inclusão educacional passa a ser compreendida como um paradigma que articula igualdade e diferença, exigindo a reconfiguração dos sistemas educacionais em suas dimensões organizacionais e pedagógicas. Conforme destacado por Pereira (2017), a implementação dessas políticas envolve não apenas adaptações físicas, mas também mudanças de ordem cultural e institucional:

O processo de inclusão no ambiente educacional superior, além de implicar em transformação nos ambientes físicos, nos procedimentos técnicos e pedagógicos requer também uma mudança na mentalidade das pessoas, o que reflete às questões de ordem cultural, portanto, mediatizada por diversos processos histórico-sociais. (Pereira, 2017, p. 17).

Essa perspectiva evidencia que o acesso ao ensino superior não se limita à abertura de vagas, mas exige condições estruturais que garantam a permanência e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos. Assim, o conceito de inclusão ultrapassa a dimensão quantitativa do acesso e passa a incorporar a qualidade das experiências educacionais vivenciadas.

No entanto, apesar do avanço das políticas públicas, o acesso do estudante surdo ao ensino superior ainda é marcado por desigualdades. Estudos indicam que uma das principais barreiras está relacionada à dimensão linguística, especialmente no que se refere à relação entre Libras e língua portuguesa. Conforme Mesquita (2018), a dificuldade de domínio da língua portuguesa e o não reconhecimento da língua de sinais como primeira língua constituem entraves significativos ao ingresso no ensino superior. Tal problemática evidencia a persistência de uma estrutura educacional que privilegia padrões linguísticos majoritários, desconsiderando a especificidade bilíngue do sujeito surdo.

Nesse contexto, a educação bilíngue emerge como uma alternativa teórico-metodológica relevante para a superação dessas barreiras. A legislação brasileira reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda e estabelece sua obrigatoriedade na formação de professores, o que representa um avanço significativo na construção de ambientes educacionais mais inclusivos. De acordo com Botteon e Momesso (2024), as políticas públicas têm contribuído para a garantia de direitos e para a ampliação do acesso à educação, embora ainda seja necessário avançar na compreensão das especificidades dos estudantes surdos para assegurar sua permanência.

A compreensão das limitações das políticas públicas também pode ser aprofundada a partir da análise histórica dos processos de exclusão vivenciados pelas pessoas surdas. Nesse sentido, Mesquita (2018), ao dialogar com Santiago (2011), aponta que o percurso educacional desses sujeitos foi historicamente marcado por práticas excludentes, o que contribui para a compreensão das dificuldades atuais:

O percurso histórico das pessoas com deficiência é constituído de várias fases, todas marcadas pelo estigma da exclusão (Santiago, 2011 apud Mesquita, 2018, p. 256).

As barreiras enfrentadas no ensino superior não podem ser analisadas de forma isolada, mas devem ser compreendidas como resultado de um processo histórico mais amplo, que envolve desigualdades estruturais no acesso à educação básica e à construção de competências linguísticas.

Outro aspecto relevante refere-se às condições institucionais que influenciam o acesso ao ensino superior. A criação de programas governamentais, como o Programa Incluir, representa um avanço na promoção da acessibilidade nas universidades, incentivando a criação de núcleos de acessibilidade e a implementação de políticas institucionais voltadas à inclusão. No entanto, conforme Pereira (2017), tais iniciativas ainda enfrentam limitações relacionadas à insuficiência de recursos, à falta de continuidade das políticas e à ausência de articulação entre diferentes setores institucionais.

Além disso, a literatura aponta que o acesso ao ensino superior está diretamente relacionado à qualidade da educação básica oferecida aos estudantes surdos. Nesse sentido, Daroque (2011) destaca que as dificuldades enfrentadas por esses estudantes no nível superior estão frequentemente associadas à fragilidade de sua formação anterior, especialmente no que se refere à leitura e à escrita em língua portuguesa. Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas integradas, que articulem os diferentes níveis de ensino e promovam uma formação contínua e inclusiva.

A relação entre acesso e permanência também deve ser considerada na análise das políticas públicas de inclusão. Embora o número de estudantes surdos no ensino superior tenha aumentado nas últimas décadas, esse crescimento não necessariamente se traduz em sucesso acadêmico ou conclusão dos cursos. Conforme Silva (2016), a democratização do acesso à educação não garante, por si só, uma inclusão justa, sendo necessário que as instituições se adaptem às necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Tal perspectiva evidencia que o acesso deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo de inclusão, que envolve a garantia de condições adequadas de aprendizagem.

No que se refere à dimensão pedagógica, a ausência de práticas inclusivas e de formação docente adequada constitui um dos principais desafios para a efetivação das políticas públicas. Muitos professores não possuem preparo para atuar em contextos bilíngues ou para utilizar metodologias acessíveis, o que compromete a qualidade do ensino e dificulta a participação dos estudantes surdos. Essa realidade reforça a necessidade de investimentos em formação continuada e em políticas institucionais que promovam a inclusão de forma sistemática.

A seguir, apresenta-se uma representação sintética dos principais elementos que influenciam o acesso do estudante surdo ao ensino superior:

Figura 1 – Principais barreiras no acesso ao ensino superior para estudantes surdos



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A análise dessas barreiras evidencia que o acesso ao ensino superior não depende exclusivamente de políticas de ingresso, mas está condicionado a um conjunto de fatores inter-relacionados que envolvem dimensões educacionais, sociais e culturais.

Por outro lado, também é possível identificar avanços decorrentes da implementação das políticas públicas de inclusão, conforme ilustrado a seguir:

Figura 2 – Avanços das políticas públicas para inclusão de estudantes surdos no ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Esses avanços demonstram que as políticas públicas têm contribuído para a transformação do cenário educacional brasileiro, embora ainda seja necessário avançar na sua efetivação prática.

Dessa forma, a análise das políticas públicas de inclusão e do acesso do estudante surdo ao ensino superior revela um campo marcado por tensões entre avanços normativos e limitações práticas. A superação desses desafios exige uma abordagem integrada, que considere as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, promova a articulação entre os diferentes níveis de ensino e fortaleça as políticas institucionais de inclusão. Somente a partir dessa perspectiva será possível garantir não apenas o acesso, mas a efetiva participação e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos no ensino superior.

3 Entre avanços e limites: desafios na permanência e inclusão efetiva

A ampliação do acesso de estudantes surdos ao ensino superior, impulsionada pelas políticas públicas de inclusão, não tem sido acompanhada, na mesma proporção, pela garantia de condições efetivas de permanência e sucesso acadêmico. Nesse sentido, a inclusão educacional revela-se como um processo complexo, que ultrapassa a dimensão normativa e exige transformações profundas nas estruturas institucionais, pedagógicas e culturais das universidades. A permanência do estudante surdo no ensino superior, portanto, configura-se como um dos principais desafios contemporâneos da educação inclusiva.

Embora os marcos legais assegurem o direito à educação em todos os níveis, a realidade vivenciada pelos estudantes surdos evidencia a existência de múltiplas barreiras que dificultam sua trajetória acadêmica. Entre essas, destacam-se as barreiras linguísticas, pedagógicas, tecnológicas e atitudinais, que, de forma articulada, comprometem a qualidade da experiência educacional. Conforme Daroque (2011), a permanência desses estudantes está diretamente relacionada às condições oferecidas pelas instituições, que nem sempre estão preparadas para atender às suas necessidades específicas:

As mudanças propostas pela política oficial para a educação de surdos em todos os níveis não estão ainda efetivamente implantadas nem as instituições educacionais preparadas para responder às necessidades desses alunos (Daroque, 2011, p. 5).

Essa constatação evidencia a existência de um hiato entre o discurso inclusivo e a prática institucional, indicando que a simples presença do estudante surdo na universidade não garante sua inclusão efetiva. Nesse

contexto, a permanência passa a depender de um conjunto de fatores que envolvem desde o acesso à informação até a participação ativa nas atividades acadêmicas.

A dimensão linguística constitui um dos principais entraves à inclusão efetiva. A predominância da língua portuguesa como língua de instrução, aliada à insuficiência de estratégias pedagógicas bilíngues, limita a compreensão dos conteúdos e compromete o desempenho acadêmico dos estudantes surdos. Nesse sentido, a dificuldade de leitura e escrita em língua portuguesa, frequentemente associada à fragilidade da educação básica, configura-se como um obstáculo recorrente. Conforme evidenciado por Daroque (2011), tais dificuldades impactam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento acadêmico.

Além disso, a ausência ou insuficiência de intérpretes de Libras nas instituições de ensino superior compromete a mediação linguística, dificultando o acesso aos conteúdos e a interação com professores e colegas. Essa problemática evidencia a importância da acessibilidade comunicacional como condição fundamental para a inclusão. No entanto, mesmo quando há intérpretes disponíveis, sua atuação nem sempre é suficiente para garantir a plena compreensão dos conteúdos, especialmente em áreas que demandam linguagem técnica específica.

A análise dos desafios da permanência também pode ser aprofundada a partir da relação entre políticas públicas e acessibilidade linguística. Nesse sentido, Pereira e Oliveira (2021), ao dialogarem com Santiago (2011), destacam que a história da educação dos surdos é marcada por processos de exclusão que ainda reverberam no presente:

O percurso histórico das pessoas com surdez pode ser compreendido numa perspectiva que subentende várias etapas, muitas delas caracterizadas pelo estigma da exclusão (Santiago, 2011 apud Pereira; Oliveira, 2021, p. 122).

A ideia de que os desafios enfrentados pelos estudantes surdos no ensino superior não são apenas de ordem individual, mas resultam de processos históricos e sociais que ainda não foram plenamente superados.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente, que desempenha papel central na efetivação das políticas inclusivas. A ausência de preparo específico para atuar com estudantes surdos contribui para a reprodução de práticas pedagógicas excludentes, ainda que de forma não intencional. Muitos docentes desconhecem as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, o que dificulta a elaboração de estratégias

de ensino adequadas. Nesse contexto, a formação continuada emerge como elemento fundamental para a promoção de uma educação inclusiva de qualidade.

A importância da transformação institucional pode ser compreendida a partir da seguinte reflexão:

A educação inclusiva implica uma reforma radical no sistema educacional, uma vez que necessita reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos e didático-pedagógicos (Omote; Fonseca-Janes, 2013, p. 326 apud Pereira, 2017, p. 20).

A inclusão não pode ser concebida como um conjunto de ações pontuais, mas como um processo de transformação estrutural que envolve todos os aspectos do sistema educacional. Nesse sentido, a permanência do estudante surdo no ensino superior depende da capacidade das instituições de promover mudanças que atendam às suas necessidades específicas.

No que se refere às condições institucionais, a atuação dos núcleos de acessibilidade representa um avanço significativo na promoção da inclusão. Esses núcleos desempenham papel fundamental na mediação das políticas públicas, oferecendo suporte técnico e pedagógico aos estudantes com deficiência. No entanto, conforme Pereira (2017), tais estruturas ainda enfrentam limitações relacionadas à insuficiência de recursos, à falta de profissionais especializados e à necessidade de ampliação de suas ações.

A utilização de tecnologias assistivas também se apresenta como um elemento potencializador da inclusão. Recursos tecnológicos, como softwares de tradução, plataformas digitais acessíveis e materiais audiovisuais em Libras, podem contribuir para a ampliação das possibilidades de aprendizagem. De acordo com Ribeiro, Pimentel e Miranda (2020), as tecnologias da informação e comunicação têm promovido novas formas de interação com o conhecimento, favorecendo a inclusão dos estudantes surdos no ensino superior. No entanto, a ausência ou inadequação desses recursos ainda constitui uma barreira significativa em muitas instituições.

A seguir, apresenta-se uma síntese dos principais desafios relacionados à permanência e inclusão efetiva dos estudantes surdos no ensino superior:

Figura 3 – Desafios na permanência de estudantes surdos no ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Por outro lado, também é possível identificar elementos que favorecem a permanência e a inclusão efetiva desses estudantes:

Figura 4 – Fatores que favorecem a inclusão efetiva de estudantes surdos



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A análise desses elementos evidencia que a inclusão efetiva depende de uma articulação entre diferentes dimensões do processo educacional, envolvendo políticas públicas, práticas pedagógicas e mudanças culturais.

Dessa forma, a permanência do estudante surdo no ensino superior não pode ser compreendida como um processo automático decorrente do acesso, mas como um desafio que exige o comprometimento institucional com a promoção da equidade. A superação das barreiras identificadas demanda ações integradas, que considerem as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes e promovam a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. Nesse contexto, a inclusão deixa de ser um ideal normativo e passa a se constituir como uma prática concreta, capaz de garantir não apenas a presença, mas a participação plena dos estudantes surdos no ensino superior.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que as políticas públicas de inclusão no ensino superior brasileiro, especialmente no que se refere aos estudantes surdos, têm avançado de forma significativa no plano normativo, mas ainda encontram limites substanciais no âmbito da sua efetivação prática. A distância entre a legislação e a realidade institucional permanece como um dos principais entraves para a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, revelando tensões estruturais, pedagógicas e culturais que permeiam o sistema educacional.

Os dispositivos legais que asseguram o direito à educação para pessoas com deficiência representam conquistas importantes no campo dos direitos humanos e da democratização do ensino. Contudo, conforme apontado por Silva (2016), a ampliação do acesso à educação não garante, por si só, uma inclusão efetiva, sendo necessário que as instituições se adaptem às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, por meio de mudanças em suas práticas pedagógicas, estruturas físicas e políticas institucionais. Essa constatação reforça a ideia de que a inclusão não pode ser reduzida a uma dimensão formal, mas deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação.

No que se refere especificamente aos estudantes surdos, os desafios relacionados à acessibilidade linguística permanecem como um dos principais obstáculos à sua permanência e ao seu sucesso acadêmico. A dificuldade de articulação entre Libras e língua portuguesa, aliada à ausência

de práticas pedagógicas bilíngues, limita a compreensão dos conteúdos e compromete a participação desses estudantes no ambiente universitário. Conforme evidenciado por Mesquita (2018), a não valorização da língua de sinais como primeira língua e as dificuldades com a língua portuguesa constituem barreiras significativas no processo educacional dos surdos.

Além disso, a insuficiência de intérpretes de Libras, a fragilidade da formação docente e a ausência de políticas institucionais consolidadas contribuem para a manutenção de práticas excludentes, ainda que de forma não intencional. Nesse sentido, Daroque (2011) destaca que as instituições de ensino superior ainda não estão plenamente preparadas para atender às necessidades dos estudantes surdos, evidenciando a necessidade de investimentos em formação, recursos e planejamento institucional.

Outro aspecto relevante refere-se ao papel dos núcleos de acessibilidade, que têm se configurado como importantes mediadores no processo de inclusão. Conforme Pereira (2017), esses núcleos desempenham funções essenciais na articulação de políticas institucionais e na oferta de suporte aos estudantes com deficiência, contribuindo para a sua permanência na universidade. No entanto, a efetividade dessas estruturas ainda depende de maior investimento, ampliação de recursos e fortalecimento institucional.

A incorporação de tecnologias assistivas também se apresenta como um elemento estratégico para a promoção da inclusão, possibilitando novas formas de acesso à informação e de interação com o conhecimento. Entretanto, sua utilização ainda é desigual entre as instituições, o que evidencia a necessidade de políticas públicas que incentivem a adoção e o desenvolvimento de recursos tecnológicos acessíveis.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a inclusão de estudantes surdos no ensino superior exige uma abordagem integrada, que articule políticas públicas, práticas pedagógicas, formação docente e mudanças culturais. Não se trata apenas de garantir o acesso, mas de assegurar condições reais de permanência, aprendizagem e participação, respeitando as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Assim, a superação dos limites identificados neste estudo passa pela construção de uma cultura institucional inclusiva, que reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Isso implica repensar currículos, metodologias, formas de avaliação e relações pedagógicas, de modo a promover uma educação que não apenas acolha, mas valorize as diferenças.

Por fim, destaca-se que a efetivação das políticas de inclusão no ensino superior não depende exclusivamente de ações governamentais, mas requer o comprometimento de toda a comunidade acadêmica. Professores, gestores, estudantes e demais atores institucionais devem atuar de forma colaborativa na construção de ambientes educacionais mais equitativos e acessíveis. Somente a partir desse esforço coletivo será possível reduzir a distância entre a legislação e a prática, consolidando uma educação superior que, de fato, garanta o direito à aprendizagem para todos.

Referências

BOTTEON, Lidiane Augusta Ferrari; MOMESSO, Maria Regina. Políticas públicas de inclusão educacional na perspectiva bilíngue. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 13, p. e6991, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n13-109. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/6991>. Acesso em: 26 abr. 2026.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

DAROQUE, Samantha Camargo. **Alunos surdos no ensino superior: uma discussão necessária**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

MESQUITA, Leila Santos. Políticas Públicas de Inclusão: o acesso da pessoa surda ao ensino superior. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 1, p. 255–273, 21 set. 2017.

MOURA, Adelson Fidelis de. **Acesso ao ensino superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/136338>. Acesso em: 25 abr. 2026.

PEREIRA, Josenilde Oliveira. **Políticas institucionais de acessibilidade na educação superior: percursos e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na UFMA**. 2017. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

PEREIRA, Angélica Benedito; OLIVEIRA, Joseilda Alves de. Políticas públicas educacionais e acessibilidade linguística: avanços e limites na educação do surdo. **Revista Principia**, [S. l.], v. 1, n. 58, p. 121–131, 2021. DOI: 10.18265/1517-0306a2021id5908. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/5908>. Acesso em: 26 abr. 2026.

RIBEIRO, Sátilla Souza; PIMENTEL, Susana Couto; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Recursos tecnológicos e a inclusão do estudante surdo na Educação Superior. In: RIBEIRO, Solange Lucas; DUBOC, Maria José Oliveira; SOUZA, Lucimêre Rodrigues de (org.) eds. **Políticas e práticas da educação** inclusiva [online]. Feira de Santana: UEFS Editora, 2020, pp. 229-253. ISBN: 978-65-89524-92-2. <https://doi.org/10.7476/9786589524922.0011>.

SILVA, Elizane Andrade da. **Possibilidades, limites e desafios para a inclusão de alunos com deficiência na educação superior: legislação, reflexões e apontamentos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2016.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS: SABERES E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Diego Alexandre Hackl¹

1 Introdução

A formação de professores para a educação de surdos constitui-se como um campo complexo e multifacetado, atravessado por dimensões históricas, políticas, culturais e pedagógicas que demandam uma análise aprofundada e crítica. Ao longo das últimas décadas, a emergência do paradigma inclusivo tem provocado reconfigurações significativas nos modos de compreender a educação, deslocando o foco de práticas excludentes para propostas que valorizam a diversidade humana como elemento estruturante do processo educativo. Nesse contexto, a educação de surdos deixa de ser concebida sob uma perspectiva exclusivamente clínica ou terapêutica e passa a ser reconhecida como um campo que envolve direitos linguísticos, culturais e identitários, exigindo, por conseguinte, uma formação docente específica e qualificada.

Historicamente, a formação de professores para atuar com estudantes surdos esteve vinculada a modelos educacionais pautados na normalização e na adaptação do sujeito à lógica ouvinte. O predomínio do oralismo, especialmente a partir do final do século XIX, consolidou práticas pedagógicas centradas no ensino da língua oral, desconsiderando a língua de sinais e a cultura surda como elementos legítimos do processo educativo. Tal perspectiva influenciou diretamente os programas de formação docente, que priorizavam estratégias voltadas à reabilitação da fala e à integração do sujeito surdo à sociedade majoritariamente ouvinte (Vieira-Machado, 2010).

Com o avanço dos movimentos sociais surdos e a consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão, observa-se uma mudança paradigmática que impacta diretamente a formação docente. A partir

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

da década de 1990, impulsionada por documentos internacionais e legislações nacionais, a educação especial passa a ser concebida como modalidade transversal, integrando-se ao ensino regular e exigindo a reformulação dos cursos de formação de professores (Muttão; Lodi, 2018). Esse movimento evidencia a necessidade de uma formação que vá além da aquisição de conhecimentos técnicos, incorporando dimensões éticas, culturais e políticas que possibilitem ao professor compreender a surdez como diferença e não como deficiência a ser corrigida.

Nesse sentido, a formação de professores para a educação de surdos requer a construção de um conjunto de saberes que articulem teoria e prática, contemplando aspectos linguísticos, pedagógicos e culturais. Entre esses saberes, destaca-se o domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida legalmente como meio de comunicação e expressão da comunidade surda, bem como a compreensão da cultura surda e de suas especificidades. Tais elementos são fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a identidade dos estudantes surdos e promovam sua participação efetiva no processo educativo (Gadelha *et al.*, 2025).

Entretanto, diversos estudos apontam que a formação inicial de professores ainda apresenta fragilidades no que se refere à preparação para o atendimento de estudantes surdos. Em muitos casos, a abordagem da educação de surdos nos cursos de licenciatura restringe-se à oferta de disciplinas isoladas de Libras, sem uma integração efetiva com as demais áreas do conhecimento e sem aprofundamento nas questões pedagógicas e culturais envolvidas (Muttão; Lodi, 2018). Essa lacuna formativa evidencia a necessidade de repensar os currículos dos cursos de formação docente, de modo a garantir uma preparação mais consistente e alinhada às demandas da educação inclusiva.

Além da formação inicial, a formação continuada assume papel central na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Considerando a dinamicidade do contexto educacional e a diversidade presente nas salas de aula, torna-se imprescindível que os professores tenham acesso a processos formativos permanentes, que possibilitem a reflexão crítica sobre sua prática e a construção de novos conhecimentos. A formação continuada, nesse sentido, configura-se como espaço de problematização e ressignificação das práticas pedagógicas, contribuindo para o desenvolvimento profissional docente e para a melhoria da qualidade da educação (Silva, 2024).

A articulação entre saberes docentes e práticas pedagógicas inclusivas constitui outro elemento fundamental na formação de professores para a educação de surdos. Não se trata apenas de dominar conteúdo ou técnicas específicas, mas de desenvolver uma postura pedagógica comprometida com a inclusão, que reconheça a diversidade como princípio educativo. Essa perspectiva implica a adoção de metodologias que considerem as especificidades do processo de aprendizagem dos estudantes surdos, especialmente no que se refere à centralidade da visualidade e à necessidade de recursos didáticos adequados.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas voltadas à educação de surdos devem privilegiar estratégias visuais, uso de tecnologias assistivas, materiais bilíngues e ambientes de aprendizagem que favoreçam a interação e a construção do conhecimento. A valorização da experiência visual do sujeito surdo constitui um aspecto essencial para a efetividade dessas práticas, uma vez que a aprendizagem ocorre, em grande medida, por meio de recursos visuais e espaciais (Gadelha *et al.*, 2025). Assim, o professor precisa estar preparado para planejar e executar atividades que atendam a essas especificidades, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Outro aspecto relevante refere-se à construção da identidade profissional docente no contexto da educação inclusiva. A formação de professores para atuar com estudantes surdos envolve não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também a construção de uma identidade profissional comprometida com os princípios da inclusão e da equidade. Esse processo implica a reflexão sobre crenças, valores e concepções de ensino, bem como o desenvolvimento de uma postura ética e crítica diante das práticas educativas.

Nesse sentido, a formação docente pode ser compreendida como um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes, no qual o professor se constitui como sujeito ativo de sua própria formação. Essa perspectiva rompe com a lógica de formação baseada na transmissão de conhecimentos e valoriza a experiência, a reflexão e a prática como elementos centrais do desenvolvimento profissional (Castro; Alves, 2018). Assim, o professor torna-se protagonista de sua formação, assumindo a responsabilidade pela construção de práticas pedagógicas inclusivas e pela promoção de uma educação de qualidade para todos.

A análise das políticas públicas voltadas à formação de professores para a educação de surdos também revela avanços e desafios. Embora haja

um reconhecimento crescente da importância da formação docente para a inclusão, ainda persistem lacunas na implementação de políticas que garantam condições adequadas para a formação inicial e continuada. A ausência de investimentos suficientes, a falta de articulação entre teoria e prática e a limitada oferta de cursos específicos constituem obstáculos à efetivação de uma formação docente de qualidade.

Além disso, a inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares exige uma reorganização do sistema educacional, que envolve não apenas a formação de professores, mas também a adequação de currículos, metodologias, recursos didáticos e estruturas físicas. A formação docente, nesse contexto, deve estar articulada a um projeto político-pedagógico que contemple a diversidade e promova a participação de todos os estudantes no processo educativo.

Dessa forma, a formação de professores para a educação de surdos deve ser concebida como um processo complexo e contínuo, que envolve a articulação de múltiplos saberes e a construção de práticas pedagógicas inclusivas. A valorização da Libras, o reconhecimento da cultura surda, o desenvolvimento de metodologias adequadas e a promoção da reflexão crítica constituem elementos fundamentais para a construção de uma educação inclusiva de qualidade.

A consolidação de uma formação docente comprometida com a educação de surdos exige a superação de modelos tradicionais de ensino e a adoção de uma perspectiva que reconheça a diversidade como elemento constitutivo da educação. Tal processo demanda investimentos em políticas públicas, reformulação dos currículos de formação docente e fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de garantir o direito à educação para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

2 Formação de professores e educação de surdos: desafios e perspectivas

A formação de professores para a educação de surdos, no contexto contemporâneo, apresenta-se como um dos principais desafios das políticas educacionais inclusivas, sobretudo pela complexidade que envolve a articulação entre saberes pedagógicos, linguísticos e culturais. Tal formação exige uma ruptura com modelos tradicionais, historicamente marcados por práticas excludentes e pela ausência de reconhecimento da diferença surda como elemento constitutivo do processo educativo. Nesse

sentido, compreender os desafios e perspectivas da formação docente implica analisar as transformações paradigmáticas que vêm reconfigurando a educação de surdos e suas implicações na prática pedagógica.

Um dos principais desafios reside na superação de concepções reducionistas da surdez, que, por muito tempo, orientaram a formação de professores. Conforme destaca Vieira-Machado (2010), a formação docente esteve profundamente vinculada às políticas educacionais vigentes, que, em determinados períodos históricos, privilegiaram a oralização em detrimento da língua de sinais. Essa herança ainda se faz presente em muitas práticas formativas, dificultando a consolidação de uma perspectiva inclusiva e bilíngue.

Nesse contexto, é pertinente considerar que a formação docente não ocorre de maneira neutra, mas está inserida em relações de poder e discursos que influenciam a constituição do professor e suas práticas. Machado (2009) problematiza essa questão ao evidenciar que a formação de professores de surdos está atravessada por dispositivos de governamentalidade que orientam comportamentos e práticas pedagógicas. A autora afirma que:

A formação docente na lógica da inclusão opera como uma tecnologia de governo que visa constituir um professor flexível, polivalente e tolerante, capaz de atuar diante da diversidade, mas também de regular suas próprias práticas e condutas (Machado, 2009, p. 56).

Tal perspectiva evidencia que a formação docente não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas envolve processos de subjetivação que moldam a identidade profissional do professor. Assim, um dos desafios centrais consiste em promover uma formação crítica, que possibilite ao docente questionar os discursos hegemônicos e construir práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão.

Outro aspecto relevante refere-se à insuficiência da formação inicial para atender às demandas específicas da educação de surdos. Estudos indicam que, na maioria dos cursos de licenciatura, a formação voltada para esse público restringe-se à oferta de disciplinas de Libras, sem aprofundamento nas dimensões pedagógicas e culturais (Muttão; Lodi, 2018). Essa limitação evidencia uma lacuna significativa, uma vez que o domínio da língua de sinais, embora essencial, não é suficiente para garantir uma prática pedagógica inclusiva.

Nesse sentido, a literatura aponta a necessidade de uma formação que contemple a diversidade de saberes necessários à atuação docente na educação de surdos. Fernandes (2025) destaca que a formação do professor

deve ir além dos conteúdos curriculares, incorporando conhecimentos sobre a cultura surda, identidade e políticas educacionais. Segundo a autora, a construção de uma prática inclusiva depende da articulação entre esses diferentes saberes, o que exige uma abordagem formativa mais abrangente.

A esse respeito, é pertinente destacar a seguinte:

A formação docente destinada à educação de surdos configura-se como um campo complexo que exige saberes específicos relacionados à Libras, à cultura surda e à experiência visual, demandando práticas pedagógicas coerentes com o paradigma bilíngue. O problema central refere-se à insuficiência da formação inicial e continuada dos professores, o que resulta na reprodução de práticas ouvintistas e na manutenção de barreiras linguísticas e identitárias (Gadelha *et al.*, 2025, p. 2).

Essa constatação reforça a necessidade de repensar os modelos de formação docente, de modo a promover uma educação que reconheça a diferença linguística e cultural dos estudantes surdos. Nesse contexto, a perspectiva bilíngue emerge como uma das principais alternativas para a efetivação da inclusão, ao valorizar a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua.

Outro desafio significativo diz respeito à articulação entre teoria e prática na formação docente. Conforme Castro e Alves (2018), a formação de professores deve possibilitar a integração entre conhecimentos teóricos e experiências práticas, de modo a preparar o docente para lidar com as demandas reais do contexto escolar. No entanto, observa-se que, em muitos casos, essa articulação não ocorre de forma efetiva, resultando em práticas pedagógicas descontextualizadas e pouco inclusivas.

Além disso, a formação continuada apresenta-se como uma estratégia fundamental para a superação das lacunas da formação inicial. Silva (2024) destaca que a formação continuada permite ao professor refletir sobre sua prática, atualizar seus conhecimentos e desenvolver novas competências, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, a formação docente deve ser compreendida como um processo permanente, que se estende ao longo da carreira profissional.

A importância da formação continuada também pode ser evidenciada por meio de uma, conforme segue: segundo Freire (1996, p. 39, apud Silva, 2024), a formação docente deve estar fundamentada na reflexão crítica sobre a prática, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.





Essa perspectiva reforça a ideia de que a formação docente não se constrói por meio da acumulação de conhecimentos, mas por meio de um processo reflexivo que possibilite a transformação das práticas pedagógicas.

Outro elemento relevante refere-se às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação de surdos. A literatura aponta que tais práticas devem ser orientadas por princípios inclusivos, considerando as especificidades do processo de aprendizagem dos estudantes surdos. Isso implica a utilização de metodologias visuais, recursos didáticos adequados e estratégias que favoreçam a interação e a construção do conhecimento.

Nesse sentido, a prática docente deve ser compreendida como um espaço de construção de saberes, no qual o professor mobiliza conhecimentos teóricos e experiências para promover a aprendizagem dos alunos. Conforme Ribeiro *et al.* (2021), a formação docente deve estar articulada à prática pedagógica, de modo a possibilitar a mediação do conhecimento e o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

A seguir, apresentam-se dois quadros que sintetizam os principais desafios e perspectivas da formação docente para a educação de surdos:

Quadro 1 – Principais desafios na formação de professores para educação de surdos

DESAFIOS		DESCRIÇÃO	
	Formação inicial insuficiente	● Limitação da formação à disciplina de Libras, sem aprofundamento pedagógico.	
	Persistência de práticas ouvintistas	● Reprodução de modelos tradicionais centrados na oralização.	
	Falta de articulação teoria-prática	● Dificuldade de aplicar conhecimentos teóricos no contexto escolar.	
	Carência de formação continuada	● Poucas oportunidades de atualização profissional.	
	Desconhecimento da cultura surda	● Ausência de conteúdos relacionados à identidade e cultura surda.	

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Quadro 2 – Perspectivas para a formação docente inclusiva

PERSPECTIVAS	DESCRIÇÃO
 <p>Formação bilíngue</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Valorização da Libras e do português como línguas de ensino. 
 <p>Integração teoria-prática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas. 
 <p>Formação continuada</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Atualização permanente dos professores. 
 <p>Valorização da cultura surda</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento da identidade e dos direitos linguísticos. 
 <p>Práticas pedagógicas inclusivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de metodologias visuais e estratégias diferenciadas. 

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Diante do exposto, evidencia-se que a formação de professores para a educação de surdos demanda uma abordagem integrada, que considere os múltiplos aspectos envolvidos no processo educativo. A superação dos desafios identificados exige investimentos em políticas públicas, reformulação dos currículos de formação docente e fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, é possível afirmar que a construção de uma educação inclusiva para estudantes surdos depende, fundamentalmente, da formação de professores comprometidos com a valorização da diversidade e com a promoção de práticas pedagógicas que garantam o direito à educação de todos. Nesse sentido, a formação docente configura-se como elemento central para a transformação da realidade educacional e para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

3 Saberes docentes e práticas pedagógicas inclusivas

Os saberes docentes e as práticas pedagógicas inclusivas constituem dimensões centrais na efetivação de uma educação que contemple a diversidade, especialmente no contexto da educação de surdos. A

construção desses saberes não se limita à aquisição de conteúdos formais, mas envolve um processo contínuo de formação, reflexão e ressignificação da prática pedagógica, articulando conhecimentos teóricos, experiências profissionais e compreensões acerca das especificidades linguísticas e culturais dos sujeitos surdos.

Nesse sentido, os saberes docentes podem ser compreendidos como um conjunto plural e dinâmico de conhecimentos que orientam a ação pedagógica. Tais saberes incluem dimensões pedagógicas, didáticas, curriculares, experienciais e culturais, sendo construídos ao longo da trajetória formativa e profissional do professor. No caso da educação de surdos, esses saberes assumem uma complexidade ainda maior, uma vez que exigem o domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras), a compreensão da cultura surda e a capacidade de desenvolver práticas pedagógicas visualmente orientadas.

A literatura evidencia que a formação docente voltada à educação inclusiva deve ultrapassar a lógica conteudista e tecnicista, incorporando uma perspectiva crítica e reflexiva. Nesse contexto, Castro e Alves (2018) afirmam que o professor, diante das demandas da inclusão, precisa articular saberes teóricos e práticos, de modo a construir uma pedagogia que atenda às necessidades de todos os alunos, respeitando suas singularidades. Essa articulação torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas que promovam a participação e a aprendizagem dos estudantes surdos.

No que se refere à educação de surdos, os saberes docentes devem contemplar, de forma prioritária, o reconhecimento da diferença linguística e cultural como elemento estruturante do processo educativo. Conforme Gadelha *et al.* (2025), a formação docente exige conhecimentos específicos relacionados à Libras, à cultura surda e à experiência visual, elementos essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma formação que vá além da superficialidade, promovendo uma compreensão aprofundada das especificidades desse público.

A esse respeito, destaca-se a seguinte:

A formação docente destinada à educação de surdos configura-se como um campo complexo que exige saberes específicos relacionados à Libras, à cultura surda e à experiência visual, demandando práticas pedagógicas coerentes com o paradigma bilíngue. Os resultados indicam que a formação docente ainda apresenta fragilidades, sobretudo no domínio da Libras, na compreensão da identidade surda e na adoção de práticas visual-centradas (Gadelha *et al.*, 2025, p. 2).

Essa análise evidencia que, apesar dos avanços no campo da educação inclusiva, ainda existem lacunas significativas na formação docente, o que impacta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas. Nesse cenário, torna-se imprescindível repensar os processos formativos, de modo a garantir a construção de saberes que efetivamente contribuam para a inclusão dos estudantes surdos.

Outro aspecto relevante refere-se à valorização dos saberes experienciais, construídos no cotidiano da prática docente. Tais saberes, muitas vezes invisibilizados nos processos formativos tradicionais, desempenham papel fundamental na mediação do processo de ensino e aprendizagem. Conforme Ribeiro *et al.* (2021), a prática docente deve ser compreendida como espaço de produção de conhecimento, no qual o professor, a partir de suas experiências, constrói estratégias pedagógicas que atendem às necessidades dos alunos.

Nesse sentido, a prática pedagógica inclusiva exige do professor uma postura investigativa e reflexiva, capaz de problematizar suas ações e buscar alternativas para superar os desafios encontrados no contexto escolar. Essa perspectiva está alinhada à concepção de formação docente como processo contínuo, no qual o professor se constitui como sujeito ativo de sua própria formação.

A importância da reflexão crítica sobre a prática também é destacada por Freire (1996), cuja contribuição pode ser evidenciada por meio de uma citação de citação (apud). Segundo Freire (1996, p. 39, apud Silva, 2024), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Essa compreensão reforça a necessidade de que os processos formativos promovam espaços de reflexão, nos quais os professores possam analisar suas práticas, identificar fragilidades e construir novas possibilidades de atuação. No contexto da educação de surdos, essa reflexão torna-se ainda mais relevante, uma vez que envolve a necessidade de adaptação constante das estratégias pedagógicas às especificidades dos alunos.

Além disso, as práticas pedagógicas inclusivas devem estar fundamentadas em princípios que valorizem a diversidade e promovam a equidade no processo educativo. Isso implica a adoção de metodologias que considerem as diferentes formas de aprendizagem, especialmente no caso dos estudantes surdos, cuja experiência visual desempenha papel central na construção do conhecimento.

De acordo com Gadelha *et al.* (2025), a valorização da visualidade constitui um elemento fundamental para a efetividade das práticas pedagógicas na educação de surdos. O uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e materiais didáticos bilíngues contribui para a construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e inclusivos. Nesse sentido, o professor deve estar preparado para utilizar diferentes estratégias pedagógicas, adaptando sua prática às necessidades dos alunos.

Outro ponto relevante refere-se à importância do reconhecimento da cultura surda no processo educativo. A compreensão da surdez como diferença linguística e cultural implica a valorização das identidades surdas e o respeito às suas formas de comunicação e expressão. Nesse contexto, a prática pedagógica deve promover o contato com a cultura surda, possibilitando aos alunos o fortalecimento de sua identidade e a construção de uma aprendizagem significativa.

A literatura também aponta que a presença de professores surdos no ambiente escolar pode contribuir significativamente para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Conforme Gadelha *et al.* (2025), a atuação de professores surdos favorece a construção de identidades positivas e a superação de práticas ouvintistas, promovendo uma educação mais equitativa e inclusiva.

No entanto, apesar das potencialidades das práticas pedagógicas inclusivas, ainda existem desafios a serem superados. Entre eles, destaca-se a falta de preparo dos professores para lidar com a diversidade, a ausência de recursos adequados e a resistência a mudanças nas práticas pedagógicas. Esses desafios evidenciam a necessidade de investimentos em formação docente e na implementação de políticas públicas que garantam condições adequadas para a inclusão.

Nesse contexto, é possível afirmar, de forma indireta, que a formação docente ainda não tem contemplado, de maneira satisfatória, as especificidades da educação de surdos, o que tem levado os professores a buscar formação continuada como estratégia para suprir essas lacunas (Muttão; Lodi, 2018). Essa realidade evidencia a necessidade de uma reformulação dos cursos de formação inicial, de modo a garantir uma preparação mais consistente e alinhada às demandas da educação inclusiva.

Ademais, a prática pedagógica inclusiva exige a construção de um currículo flexível, capaz de atender às necessidades dos alunos e promover a aprendizagem de todos. Isso implica a adaptação de conteúdos,

metodologias e formas de avaliação, de modo a garantir a participação efetiva dos estudantes surdos no processo educativo.

Por fim, os saberes docentes e as práticas pedagógicas inclusivas devem ser compreendidos como elementos indissociáveis, que se constroem de forma integrada no cotidiano escolar. A efetivação de uma educação inclusiva para estudantes surdos depende da capacidade do professor de mobilizar diferentes saberes e desenvolver práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, promovam a equidade e garantam o direito à educação de todos.

Dessa forma, a construção de uma prática pedagógica inclusiva exige não apenas a aquisição de conhecimentos específicos, mas também o desenvolvimento de uma postura ética, crítica e comprometida com a transformação da realidade educacional. Trata-se de um processo contínuo, que demanda reflexão, formação e engajamento por parte dos professores, visando à construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

4 Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a formação de professores para a educação de surdos constitui um campo complexo, dinâmico e ainda em processo de consolidação no cenário educacional contemporâneo. A análise dos saberes docentes e das práticas pedagógicas inclusivas permite compreender que a efetivação de uma educação voltada à diversidade não se restringe à implementação de políticas públicas ou à inserção de conteúdos específicos nos currículos formativos, mas demanda uma transformação mais profunda nas concepções de ensino, aprendizagem e diferença.

Nesse sentido, observa-se que a formação inicial de professores ainda apresenta limitações significativas no que diz respeito à preparação para atuar com estudantes surdos, especialmente no que se refere à integração entre conhecimentos linguísticos, culturais e pedagógicos. Conforme apontam Muttão e Lodi (2018), as especificidades da educação de surdos não têm sido plenamente contempladas nos cursos de formação, o que evidencia a necessidade de revisão curricular e ampliação das abordagens formativas. Tal constatação reforça a importância de uma formação que vá além da oferta de disciplinas isoladas, promovendo uma compreensão articulada e crítica das demandas da educação inclusiva.

Além disso, torna-se evidente que os saberes docentes necessários à atuação na educação de surdos não se limitam ao domínio técnico da Língua Brasileira de Sinais (Libras), embora este seja um elemento fundamental. A formação docente deve contemplar, de maneira integrada, a compreensão da cultura surda, das identidades linguísticas e das práticas pedagógicas visualmente orientadas, reconhecendo a surdez como diferença e não como deficiência a ser superada. Nesse aspecto, Gadelha et al. (2025) destacam que a formação docente precisa estar ancorada em princípios éticos e no reconhecimento da diversidade como eixo estruturante da educação.

Outro ponto relevante refere-se à centralidade da formação continuada como estratégia para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Considerando as lacunas da formação inicial, a formação permanente configura-se como espaço privilegiado de reflexão e reconstrução da prática docente. Nesse contexto, a perspectiva freireana, ao enfatizar a reflexão crítica sobre a prática, contribui para a compreensão de que o desenvolvimento profissional docente ocorre de forma contínua e dialógica (Freire, 1996, apud Silva, 2024).

Ademais, as práticas pedagógicas inclusivas emergem como elemento fundamental para a concretização de uma educação de qualidade para estudantes surdos. Tais práticas devem estar fundamentadas em metodologias que valorizem a visualidade, a interação e a construção coletiva do conhecimento, promovendo ambientes de aprendizagem acessíveis e significativos. A articulação entre teoria e prática, nesse sentido, revela-se indispensável para a efetivação de ações pedagógicas coerentes com os princípios da inclusão.

Entretanto, a análise realizada também evidencia que a implementação de práticas inclusivas enfrenta desafios estruturais e institucionais, tais como a insuficiência de recursos, a falta de apoio institucional e a resistência a mudanças por parte de alguns profissionais da educação. Esses obstáculos indicam que a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas deve ser assumida como compromisso coletivo, envolvendo gestores, políticas públicas e a comunidade escolar como um todo.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível o fortalecimento de políticas educacionais que promovam a formação docente de forma integrada, contínua e contextualizada, garantindo condições adequadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A valorização da diversidade, o reconhecimento da cultura surda e a promoção de

uma educação bilíngue devem ser elementos centrais nesse processo, contribuindo para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Por fim, compreende-se que a formação de professores para a educação de surdos não se esgota em modelos ou propostas previamente estabelecidas, mas se configura como um processo em constante construção, que exige reflexão, comprometimento e abertura para o diálogo com as diferenças. A consolidação de uma educação inclusiva depende, portanto, da capacidade de ressignificar práticas, reconstruir saberes e promover uma cultura educacional que reconheça e valorize a diversidade em todas as suas dimensões.

Referências

CASTRO, Paula Almeida de; ALVES, Cleidiane de Oliveira Sousa. FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 16, p. 3–25, 2019. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/38786>. Acesso em: 26 abr. 2026.

FERNANDES, Vitoria Shuyane Rodrigues da Silva. **Saberes e conhecimentos necessários para a educação de surdos: uma visão da formação docente para além dos conteúdos**. 2025. 40 f. Monografia. (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Estadual do Piauí, Parnaíba, 2025.

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

GADELHA, Lauana Cristina de Sousa; MAKHOUL, Ivonne Azevedo; ABREU, Thaís Magalhães; SOARES, Charley Pereira; GIANOTTO, Adriano de Oliveira; BEZERRA, Giovana Cristina de Campos. Formação docente e identidades surdas: saberes necessários para uma educação inclusiva. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 10, n. 6, p. e1551, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i6.1551. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/1551>. Acesso em: 26 abr. 2026.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governo dos professores de surdos**. 2009. 70 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

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.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; MONTEIRO, Erica Andreia Cortez; MACIEL, Carina Elisabeth. Formação e prática docente: narrativas de professores sobre saberes para a educação inclusiva: **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 5, p. 216–230, 2022.

SILVA, Rebeca Fernandes Amaro. FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO: desafios e práticas para professores que atendem alunos surdos. **Eventos Pedagógicos**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 1115–1125, 2024. DOI: 10.30681/ reps.v15i3.13182. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/13182>. Acesso em: 26 abr. 2026.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. Formação de professores de surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas. **Cadernos de Educação**, n. 36, 1 out. 2010.

LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR: ESPAÇO, RECONHECIMENTO E PRÁTICAS ACADÊMICAS

Erick Rommel Hipólito de Souza¹

1 Introdução

A inserção da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ensino superior brasileiro configura-se como um marco histórico e político no campo da educação inclusiva, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda. Tal movimento não ocorre de forma isolada, mas resulta de um processo contínuo de lutas sociais, avanços legislativos e transformações epistemológicas que deslocam a compreensão da surdez de uma perspectiva estritamente clínica para uma abordagem cultural e linguística. Nesse sentido, a universidade passa a ser concebida não apenas como espaço de formação profissional, mas também como território de disputa simbólica e de legitimação de saberes historicamente marginalizados.

A institucionalização da Libras no ensino superior está diretamente relacionada à promulgação da Lei nº 10.436/2002 e à regulamentação por meio do Decreto nº 5.626/2005, que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino dessa língua nos cursos de formação de professores e em outras áreas específicas. Esses dispositivos legais contribuíram significativamente para a ampliação do acesso de estudantes surdos à educação superior, bem como para a disseminação da Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras (Brasil, 2002; Brasil, 2005). No entanto, a presença formal da disciplina nos currículos não garante, por si só, a efetivação de práticas acadêmicas inclusivas, o que evidencia a necessidade de uma análise crítica sobre os modos como essa inserção vem sendo operacionalizada.

Historicamente, a educação de pessoas surdas foi marcada por práticas excludentes que privilegiavam a oralização e desconsideravam

¹ Doutorando em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina.

a língua de sinais como meio legítimo de comunicação e produção de conhecimento. Tal perspectiva, ancorada em uma visão deficitária da surdez, contribuiu para a negação de direitos linguísticos e para a marginalização desse grupo no sistema educacional. Somente a partir do fortalecimento dos movimentos sociais surdos e do avanço das pesquisas linguísticas foi possível reconhecer a Libras como uma língua natural, dotada de estrutura gramatical própria e fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social dos sujeitos surdos (Quadros; Karnopp, 2004; Skliar, 1998).

Nesse contexto, a universidade assume um papel estratégico na promoção da equidade linguística, ao possibilitar a construção de um ambiente acadêmico que reconheça e valorize a diversidade. A disciplina de Libras, nesse cenário, ultrapassa a função instrumental de ensino de uma língua e passa a constituir um espaço de reflexão crítica sobre inclusão, cultura e identidade. Conforme apontam Gediel, Lopes e Mourão (2020), a disciplina de Libras na formação de professores contribui para o desenvolvimento de uma postura crítica frente às políticas linguísticas e às práticas pedagógicas, promovendo a desconstrução de concepções coloniais ainda presentes no campo educacional.

A noção de decolonialidade, nesse sentido, torna-se fundamental para compreender as tensões existentes na inserção da Libras no ensino superior. Ao propor a valorização de epistemologias outras, essa perspectiva questiona a hegemonia de saberes eurocêntricos e abre espaço para a legitimação de conhecimentos produzidos por grupos historicamente subalternizados. Assim, reconhecer a Libras como língua de ciência implica também reconhecer a comunidade surda como produtora de conhecimento, rompendo com paradigmas que a colocam apenas como objeto de estudo.

Entretanto, apesar dos avanços, persistem desafios significativos no que se refere à implementação efetiva da Libras no ensino superior. Estudos apontam que a formação dos docentes ainda apresenta fragilidades, especialmente no que diz respeito ao domínio da língua e à compreensão das especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos (Veras; Brayner, 2018). Além disso, a carga horária reduzida da disciplina e a ausência de uma padronização curricular entre as instituições dificultam a consolidação de uma formação consistente e alinhada às demandas da inclusão.

Outro aspecto relevante diz respeito à compreensão limitada da acessibilidade no contexto universitário. Frequentemente, a inclusão

de estudantes surdos é reduzida à oferta de intérpretes de Libras, desconsiderando a necessidade de uma abordagem mais ampla que envolva práticas pedagógicas bilíngues, materiais didáticos acessíveis e a valorização da Libras como língua de instrução. Nesse sentido, Almeida, Carvalho e Souza (2025) destacam que a acessibilidade deve ser entendida como direito linguístico fundamental, e não como mera adaptação técnica, sendo essencial para garantir a participação plena dos estudantes surdos na vida acadêmica.

A discussão sobre o direito linguístico no ensino superior também evidencia a importância de se compreender a Libras como elemento central na constituição da identidade surda. A língua não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento de construção cultural e social, que possibilita a interação entre pares e o fortalecimento da comunidade. Nesse sentido, a presença da Libras na universidade contribui para a criação de espaços de pertencimento e para a valorização da cultura surda, promovendo uma educação mais democrática e inclusiva (Ortiz, 2025).

Ademais, a expansão da disciplina de Libras no ensino superior tem impulsionado o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas na área, ampliando o campo de estudos sobre surdez, linguagem e educação. Levantamentos realizados por Matos e Scantbelruy (2022) indicam um crescimento significativo das produções científicas relacionadas à disciplina de Libras, evidenciando seu potencial como objeto de investigação e como campo emergente no cenário acadêmico brasileiro. No entanto, os autores também ressaltam a existência de lacunas, especialmente no que se refere à análise da disciplina como política educacional, o que aponta para a necessidade de novos estudos que aprofundem essa temática.

Outro ponto que merece destaque é o papel da formação docente na consolidação de práticas inclusivas no ensino superior. A inclusão de estudantes surdos demanda professores preparados não apenas do ponto de vista técnico, mas também sensíveis às questões culturais e linguísticas que permeiam esse contexto. Nesse sentido, a formação continuada torna-se essencial, possibilitando ao docente ressignificar sua prática pedagógica e incorporar princípios da educação bilíngue e inclusiva (Gonçalves Filho *et al.*, 2025).

Além disso, a presença da Libras no ensino superior contribui para a construção de práticas acadêmicas mais inclusivas, que considerem a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. A universidade, nesse cenário, deve ser compreendida como espaço de

transformação social, capaz de promover a equidade e de garantir o acesso ao conhecimento para todos os sujeitos, independentemente de suas condições linguísticas.

Por fim, é importante destacar que a consolidação da Libras no ensino superior não se limita à sua inserção como disciplina curricular, mas envolve a construção de uma cultura institucional que valorize a diversidade e reconheça a importância da inclusão. Isso implica a adoção de políticas institucionais consistentes, o investimento na formação de profissionais qualificados e a promoção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades dos estudantes surdos.

Dessa forma, a discussão sobre a Libras no ensino superior revela-se fundamental para compreender os desafios e as possibilidades da educação inclusiva no Brasil. Ao reconhecer a língua de sinais como elemento central na formação acadêmica, a universidade reafirma seu compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural, na qual a diversidade linguística seja não apenas respeitada, mas valorizada como fonte de enriquecimento coletivo.

2 A disciplina de Libras como espaço de reconhecimento linguístico e cultural

A disciplina de Libras, no âmbito do ensino superior, constitui-se como um espaço privilegiado de reconhecimento linguístico e cultural, especialmente ao considerar o histórico de marginalização da língua de sinais e da comunidade surda no contexto educacional brasileiro. Sua inserção nos currículos universitários representa não apenas o cumprimento de uma exigência legal, mas um movimento epistemológico que desloca a centralidade da língua oral para uma perspectiva bilíngue e intercultural, permitindo a valorização da diversidade linguística.

A partir desse entendimento, a Libras passa a ser compreendida como elemento estruturante da identidade surda, sendo fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e acadêmico desses sujeitos. Nesse sentido, a disciplina não deve ser reduzida a um componente curricular técnico, mas compreendida como um campo de produção de saberes que articula linguagem, cultura e política. Conforme Gediel, Lopes e Mourão (2020, p. 173), a inserção da Libras no ensino superior está relacionada a um processo mais amplo de transformação social, no qual:

Essa mudança envolveria o reconhecimento da educação como uma instância fundamental de câmbio na forma de olhar as pessoas Surdas, para entendê-las como um grupo cultural específico, com demandas identitárias e linguísticas, que ultrapassam a visão estabelecida da deficiência sensorial para uma visão cultural e identitária de sua formação.

Tal perspectiva evidencia que a disciplina de Libras opera como instrumento de ruptura com paradigmas tradicionais, que historicamente situaram a surdez sob uma ótica clínica e patologizante. A valorização da Libras como língua legítima implica reconhecer que os sujeitos surdos não são deficientes em relação à norma ouvinte, mas pertencem a uma comunidade linguística distinta, com práticas culturais próprias.

Nesse contexto, a universidade assume um papel central na promoção desse reconhecimento, uma vez que é responsável pela formação de profissionais que atuarão em diferentes níveis de ensino e em diversos campos sociais. A disciplina de Libras, portanto, contribui para a construção de uma formação crítica, na qual os estudantes são instigados a refletir sobre questões relacionadas à inclusão, diversidade e direitos linguísticos.

De acordo com Ortiz (2025), a compreensão da Libras no espaço universitário deve ultrapassar a lógica instrumental, sendo reconhecida como direito fundamental dos estudantes surdos. Nesse sentido, o autor destaca que o direito linguístico envolve não apenas o uso da língua de sinais, mas também o respeito à cultura e à identidade da comunidade surda, garantindo condições equitativas de participação no ambiente acadêmico.

A discussão sobre o reconhecimento linguístico também está diretamente relacionada às políticas públicas que regulamentam o ensino da Libras no Brasil. A Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005 consolidaram a obrigatoriedade da disciplina nos cursos de formação de professores, estabelecendo um marco importante na institucionalização da língua de sinais. Entretanto, a implementação dessas políticas ainda apresenta desafios, sobretudo no que se refere à compreensão da Libras como língua de instrução e não apenas como objeto de estudo.

Nesse sentido, torna-se pertinente retomar as reflexões de Gesser (2009, p. 45 apud Matos; Scantbelruy, 2022), ao afirmar que a Libras precisa ser constantemente reafirmada como língua para que sua legitimação social seja efetivada. Essa citação de citação evidencia que o reconhecimento linguístico não é um processo automático, mas depende de

práticas discursivas e institucionais que reafirmem seu status em diferentes contextos sociais.

A disciplina de Libras, portanto, atua como um espaço de resistência e de afirmação identitária, no qual são problematizadas as relações de poder que historicamente invisibilizaram a língua de sinais. Ao promover o contato entre estudantes ouvintes e a cultura surda, essa disciplina contribui para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, favorecendo a construção de uma consciência crítica sobre a diversidade linguística.

Além disso, a abordagem da Libras no ensino superior permite a articulação entre teoria e prática, possibilitando que os estudantes compreendam não apenas os aspectos linguísticos da língua, mas também suas implicações sociais e culturais. Nesse sentido, a disciplina contribui para a formação de profissionais mais preparados para atuar em contextos inclusivos, reconhecendo as especificidades dos sujeitos surdos.

No entanto, apesar das potencialidades da disciplina, estudos indicam que sua implementação ainda enfrenta limitações significativas. Entre os principais desafios, destacam-se a carga horária reduzida, a formação insuficiente dos docentes e a falta de integração da Libras com outras disciplinas do currículo. Conforme Veras e Brayner (2018), a atuação docente no ensino de Libras revela fragilidades que comprometem a qualidade da formação, evidenciando a necessidade de investimentos na qualificação profissional.

Outro aspecto relevante refere-se à concepção de ensino adotada nas instituições de ensino superior. Muitas vezes, a Libras é abordada de forma descontextualizada, centrada na memorização de sinais, sem considerar sua dimensão cultural e discursiva. Essa abordagem reduz o potencial da disciplina como espaço de reflexão crítica, limitando sua contribuição para a formação acadêmica.

Nesse sentido, Perse (2011) aponta que há uma predominância de uma concepção estruturalista de língua nas ementas das disciplinas de Libras, o que evidencia a necessidade de revisão das práticas pedagógicas adotadas pelas universidades. Tal constatação reforça a importância de se repensar o ensino da Libras, de modo a incorporar perspectivas que valorizem a interação, o contexto e a cultura surda.

Para melhor compreensão dos aspectos relacionados à disciplina de Libras como espaço de reconhecimento, apresenta-se o Quadro 1, que sintetiza suas principais contribuições no ensino superior:

Quadro 1 – Contribuições da disciplina de Libras no ensino superior

ASPECTO	DESCRIÇÃO
Linguístico	Reconhecimento da Libras como língua legítima
Cultural	Valorização da identidade e cultura surda
Pedagógico	Formação de profissionais para atuação inclusiva
Social	Promoção da equidade e inclusão
Político	Fortalecimento dos direitos linguísticos

Fonte: Elaborado a partir dos autores citados.

Além disso, é possível identificar os principais desafios enfrentados na implementação da disciplina, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 – Desafios da disciplina de Libras no ensino superior

DESAFIO	DESCRIÇÃO
Formação docente	Falta de qualificação específica
Carga horária	Tempo insuficiente para aprendizagem
Concepção de ensino	Abordagens limitadas e descontextualizadas
Infraestrutura	Ausência de recursos adequados
Políticas institucionais	Implementação parcial das legislações

Fonte: Elaborado com base em Veras e Brayner (2018) e Perse (2011).

Diante desse cenário, torna-se evidente que a disciplina de Libras possui um papel fundamental na construção de um ensino superior mais inclusivo e democrático. Sua presença nos currículos universitários representa um avanço significativo no reconhecimento da diversidade linguística, mas também impõe desafios que precisam ser enfrentados pelas instituições de ensino.

Assim, a consolidação da Libras como espaço de reconhecimento linguístico e cultural depende de uma série de fatores, incluindo a formação docente, a revisão das práticas pedagógicas e o fortalecimento das políticas institucionais. Somente por meio de uma abordagem crítica e comprometida será possível garantir que a disciplina cumpra seu papel na promoção da inclusão e na valorização da cultura surda no ensino superior.

3 Práticas acadêmicas e desafios da inclusão no ensino superior

As práticas acadêmicas no ensino superior, quando analisadas sob a perspectiva da inclusão de estudantes surdos, revelam um campo tensionado entre avanços normativos e limitações estruturais e pedagógicas. Embora o Brasil disponha de um arcabouço legal robusto que assegura o direito à educação inclusiva, a efetivação desses direitos no cotidiano universitário ainda enfrenta obstáculos significativos. A presença de estudantes surdos nas instituições de ensino superior, por si só, não garante a inclusão plena, exigindo transformações profundas nas práticas pedagógicas, na organização curricular e na cultura institucional.

Nesse contexto, a inclusão deve ser compreendida como um processo que ultrapassa a dimensão técnica da acessibilidade, envolvendo a construção de ambientes acadêmicos que respeitem e valorizem a diversidade linguística. A simples oferta de intérpretes de Libras, embora necessária, não é suficiente para assegurar a participação efetiva dos estudantes surdos, sendo imprescindível a adoção de práticas pedagógicas bilíngues que considerem a Libras como língua de instrução e não apenas como suporte comunicacional.

Conforme Almeida, Carvalho e Souza (2025, p. 3), a realidade do ensino superior brasileiro ainda evidencia lacunas importantes no que se refere à acessibilidade linguística:

A presença de intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, materiais acessíveis e políticas institucionais voltadas à inclusão, embora significativas, não são suficientes para assegurar uma participação plena e equitativa dos estudantes surdos nas universidades. Isso ocorre porque a acessibilidade, frequentemente, é tratada como mera adaptação técnica, reduzida à oferta de recursos de apoio, em vez de ser concebida como direito linguístico — isto é, como condição para o exercício da cidadania, da produção de conhecimento e do reconhecimento da surdez enquanto diferença cultural e epistêmica.

Essa compreensão amplia o debate sobre inclusão, deslocando-o de uma perspectiva assistencialista para uma abordagem fundamentada nos direitos humanos e linguísticos. A universidade, nesse sentido, deve assumir o compromisso de promover condições que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

Entretanto, diversos estudos apontam que as práticas acadêmicas ainda são fortemente marcadas por uma lógica excludente, na qual a língua oral permanece como eixo central do processo educativo. Tal realidade evidencia a necessidade de revisão das metodologias de ensino, de modo a incorporar estratégias que favoreçam a participação ativa dos estudantes surdos. Segundo Gonçalves Filho *et al.* (2025), a formação docente constitui um dos principais desafios para a efetivação da inclusão, uma vez que muitos professores não possuem preparo adequado para lidar com as especificidades linguísticas e culturais desses estudantes.

A problemática da formação docente também é destacada por Veras e Brayner (2018), ao evidenciarem que a atuação dos professores de Libras no ensino superior é marcada por fragilidades, como a insuficiência de formação específica e a falta de reconhecimento institucional. Nesse sentido, a inclusão demanda não apenas a presença da disciplina de Libras nos currículos, mas também a capacitação contínua dos docentes, de modo a garantir práticas pedagógicas mais inclusivas.

A partir dessa perspectiva, torna-se pertinente retomar a reflexão de Skliar (2003, p. 162 apud Ortiz, 2025), ao problematizar as concepções hegemônicas sobre a surdez:

Para a maioria dos ouvintes, a surdez representa uma perda da comunicação, um protótipo de autoexclusão, de solidão, de silêncio, obscuridade e isolamento. Em nome dessas representações [...] foram e continuam sendo praticadas as mais inconcebíveis formas de controle: a violenta obsessão por fazê-los falar; a localização da oralidade como eixo único e essencial do projeto pedagógico.

Como as práticas acadêmicas ainda são influenciadas por concepções que privilegiam a oralidade, contribuindo para a exclusão dos estudantes surdos. A superação dessa lógica exige a adoção de uma abordagem que reconheça a Libras como língua legítima e que valorize a cultura surda como parte integrante do ambiente acadêmico.

Além disso, a literatura aponta que a inclusão no ensino superior deve ser compreendida como um processo multidimensional, que envolve aspectos pedagógicos, institucionais e culturais. Nesse sentido, Alves, Souza e Castanho (2015) destacam que a educação de surdos historicamente esteve voltada mais para o desenvolvimento da comunicação do que para a transmissão de conhecimento, o que contribuiu para a limitação do acesso desses sujeitos ao ensino superior. Tal constatação reforça a necessidade de práticas acadêmicas que priorizem a construção do conhecimento, respeitando as especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

A análise das práticas acadêmicas também evidencia a existência de barreiras atitudinais, que se manifestam por meio de preconceitos e estereótipos sobre a surdez. Essas barreiras dificultam a implementação de políticas inclusivas e comprometem a construção de um ambiente acadêmico verdadeiramente democrático. Nesse sentido, a disciplina de Libras desempenha um papel fundamental na sensibilização da comunidade acadêmica, contribuindo para a desconstrução de concepções equivocadas e para a promoção de uma cultura de respeito à diversidade.

Para sistematizar os principais aspectos relacionados às práticas acadêmicas inclusivas, apresenta-se o Quadro 3:

Quadro 3 – Práticas acadêmicas inclusivas no ensino superior

DIMENSÃO	PRÁTICA
Pedagógica	Uso de metodologias bilíngues
Linguística	Valorização da Libras como língua de instrução
Avaliativa	Adaptação de instrumentos de avaliação
Curricular	Integração da Libras com outras disciplinas
Tecnológica	Uso de recursos visuais e digitais acessíveis

Fonte: Elaborado a partir dos autores citados.

Por outro lado, os desafios enfrentados na implementação dessas práticas podem ser sintetizados no Quadro 4:

Quadro 4 – Desafios da inclusão no ensino superior

DESAFIO	IMPACTO
Formação docente insuficiente	Dificuldade na comunicação e mediação pedagógica
Predominância da oralidade	Exclusão linguística dos estudantes surdos
Falta de políticas institucionais	Inclusão parcial e fragmentada
Infraestrutura inadequada	Limitação do acesso aos recursos
Barreiras atitudinais	Preconceito e resistência à inclusão

Fonte: Elaborado com base em Almeida et al. (2025) e Gonçalves Filho et al. (2025).

Diante desse cenário, é possível afirmar que a inclusão no ensino superior demanda uma reconfiguração das práticas acadêmicas, de modo a garantir a participação plena dos estudantes surdos. Isso implica não apenas

mudanças estruturais, mas também a transformação das concepções que orientam o processo educativo.

A universidade, enquanto espaço de produção e disseminação do conhecimento, deve assumir um papel ativo na promoção da inclusão, reconhecendo a diversidade linguística como elemento constitutivo do ambiente acadêmico. Nesse sentido, a implementação de políticas institucionais consistentes, aliada à formação docente e à revisão das práticas pedagógicas, constitui um caminho fundamental para a construção de uma educação superior mais equitativa.

Assim, as práticas acadêmicas inclusivas não devem ser compreendidas como exceção, mas como princípio orientador da educação superior, garantindo que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento em condições de igualdade. A consolidação desse processo depende do compromisso das instituições de ensino com a promoção da justiça social e do reconhecimento da Libras como língua de produção de saberes, reafirmando o papel da universidade na construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite compreender que a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no ensino superior ultrapassa a dimensão normativa e curricular, configurando-se como elemento estruturante de uma educação comprometida com a diversidade, a equidade e o reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda. A disciplina de Libras, nesse contexto, revela-se não apenas como componente formativo, mas como espaço de problematização crítica das práticas acadêmicas, contribuindo para a construção de novas epistemologias no campo educacional.

Constata-se que, embora os avanços legais tenham possibilitado a ampliação do acesso de estudantes surdos à universidade, ainda persistem desafios significativos no que se refere à efetivação de uma inclusão plena. A predominância de práticas pedagógicas centradas na oralidade, a formação insuficiente dos docentes e a compreensão limitada da acessibilidade como mera adaptação técnica evidenciam a necessidade de transformações mais profundas no âmbito institucional. Nesse sentido, a inclusão não pode ser reduzida à presença física do estudante surdo, mas deve ser compreendida

como um processo que envolve a reconfiguração das relações pedagógicas, linguísticas e culturais no ambiente acadêmico.

A disciplina de Libras, ao promover o contato com a cultura surda e ao possibilitar a reflexão sobre as políticas linguísticas, contribui para a desconstrução de paradigmas excludentes historicamente consolidados. Tal contribuição é fundamental para a formação de profissionais mais sensíveis à diversidade, capazes de atuar em contextos inclusivos e de reconhecer a diferença como elemento constitutivo do processo educativo. Como apontam Gediel, Lopes e Mourão (2020), a disciplina favorece a construção de um olhar crítico sobre a língua e seu uso social, evidenciando sua relevância na formação docente e na promoção de práticas pedagógicas mais equitativas.

Entretanto, os dados analisados indicam que a consolidação da Libras como espaço de reconhecimento linguístico e cultural ainda depende de investimentos significativos, especialmente no que diz respeito à formação docente e à revisão das práticas pedagógicas. A ausência de uma abordagem bilíngue consistente e a fragmentação das políticas institucionais comprometem a efetividade das ações inclusivas, reforçando a necessidade de uma atuação mais articulada por parte das instituições de ensino superior.

Ademais, a discussão sobre a inclusão de estudantes surdos no ensino superior evidencia a importância de se compreender a acessibilidade como direito linguístico fundamental. Conforme Almeida, Carvalho e Souza (2025), a efetivação desse direito implica a criação de condições que garantam não apenas o acesso, mas também a participação plena dos estudantes surdos na produção do conhecimento. Nesse sentido, a universidade deve assumir um papel ativo na promoção da justiça linguística, reconhecendo a Libras como língua de ciência e como instrumento de cidadania.

Dessa forma, conclui-se que a presença da Libras no ensino superior representa um avanço significativo na construção de uma educação mais inclusiva e democrática, mas também revela a necessidade de enfrentamento de desafios estruturais e epistemológicos. A consolidação desse processo exige o compromisso das instituições de ensino com a valorização da diversidade linguística, a formação continuada de professores e a implementação de políticas institucionais consistentes.

Por fim, reafirma-se que a universidade, enquanto espaço de produção e difusão do conhecimento, deve assumir a responsabilidade de promover uma educação que respeite as diferenças e que reconheça a pluralidade de

saberes. A inclusão de estudantes surdos, nesse contexto, não deve ser vista como uma concessão, mas como um direito fundamental, cuja efetivação depende da construção de práticas acadêmicas que valorizem a Libras e a cultura surda como elementos constitutivos do espaço universitário.

Referências

ALMEIDA, Wolney Gomes.; CARVALHO, Leonardo Victor de; SOUZA, Jeremias Barreto. ACESSIBILIDADE COMO DIREITO LINGUÍSTICO: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE SURDEZ E ENSINO SUPERIOR. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. e9406, 2025. DOI: 10.56083/RCV5N10-117. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/9406>. Acesso em: 26 abr. 2026.

ALVES, Francislene Cerqueira., *et al.* Educação de surdos em nível superior: desafios vivenciados nos espaços acadêmicos. In: ALMEIDA, WG., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, pp. 27-47.

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

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre o uso e difusão da Libras. 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.

GEDIEL, Ana Luisa Borba; LOPES, Carolina Macedo; MOURÃO, Victor Luiz Alves. A disciplina de Libras como espaço de reflexões críticas e decoloniais na formação de professores. **Gláuks - Revista de Letras e Artes**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 172–197, 2020. DOI: 10.47677/glauks.v20i1.185. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/185>. Acesso em: 26 abr. 2026.

GONÇALVES FILHO, José Sinésio Tôrres, BEZERRA, Giovana Cristina de Campoo, GOMES, Uisis Paula da Silva, SILVA, Taynan Alécio da. Formação Docente e Ensino Superior: Reflexões sobre a Inclusão e o Acesso de Surdos à Universidade. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 17, n. 11, p. e9971, 2025. DOI: 10.55905/cuadv17n11-052. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/>

view/9971. Acesso em: 26 abr. 2026.

GUERRETTA, Clarissa Luna Borges Fonseca; NUNES, Valeria Fernandes. Disciplinas de Libras nos cursos Letras Libras da UFRJ. In: **Letras Libras UFRJ**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2024. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/letras-libras-UFRJ/>. Acesso em: 25 abr. 2026.

MATOS, Maria Almerinda de Souza; SCANTBELRUY, Iranvith Cavalcante. A Disciplina Libras no Ensino Superior a Partir de Produções Acadêmicas no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 145–153, 2022. DOI: 10.17921/2447-8733.2022v23n2p%p. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8068>. Acesso em: 26 abr. 2026.

ORTIZ, Luciano. Educação surda: perspectivas do direito linguístico no espaço universitário. **RCMOS - Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 2, 11 nov. 2025.

PEREIRA, Indiamaris; SEHNEM, Paulo Roberto. O potencial da disciplina de Libras como estratégia de internacionalização do ensino superior. **Interletras**, v. 8, n. 28, p. 1-14, out. 2018/mar. 2019. Disponível em: https://sites.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecsma/arquivos/2020/bruna-aparecida.pdf. Acesso em: 25 abr. 2026.

PERSE, Elissandra Lourenço. Ementas de LIBRAS nos espaços acadêmicos: que profissionais para qual inclusão?. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Inglesa; Literatura Brasileira; Literatura Portuguesa; Língua Portuguesa; Ling) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

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

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

VERAS, Daniele Siqueira.; BRAYNER, Izabelly Correia dos Santos. ATUAÇÃO DOCENTE: ENSINO DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR. **Trama**, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 32, p. 121–129, 2018. DOI: 10.48075/rt.v14i32.18604. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/18604>. Acesso em: 26 abr. 2026.

DA VIDEOPROVA À AULA ACADÊMICA: O IMPACTO DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DO ENEM NA TRAJETÓRIA DO ESTUDANTE SURDO NO ENSINO SUPERIOR

Greice Kelly Nascimento Santos Costa¹

1 Introdução

A consolidação de políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes surdos no sistema educacional brasileiro tem produzido transformações significativas, especialmente no que se refere ao acesso ao ensino superior. No contexto dessas mudanças, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) assume papel central como principal mecanismo de ingresso às instituições de ensino superior, configurando-se não apenas como instrumento avaliativo, mas também como dispositivo regulador das práticas educacionais e das políticas linguísticas no país.

Historicamente, a educação de surdos no Brasil foi marcada por tensões entre diferentes concepções de linguagem, ensino e aprendizagem, evidenciando uma trajetória permeada por exclusões e inadequações metodológicas. A partir do reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda (Lei nº 10.436/2002) e de sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, consolidou-se o entendimento de que o sujeito surdo deve ser educado em uma perspectiva bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. Ainda assim, a efetivação desse modelo permanece desigual, repercutindo diretamente nos processos de avaliação em larga escala.

Nesse cenário, a introdução da videoprova em Libras no ENEM, a partir de 2017, representa um marco relevante nas políticas linguísticas de acessibilidade. Tal medida busca garantir o direito do estudante surdo de realizar o exame em sua língua natural, promovendo, em tese, condições

¹ Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia.

mais equitativas de avaliação. Conforme destacado por Trevisan e Martins (2020), a oferta da prova em Libras constitui um avanço no reconhecimento dos direitos linguísticos dos surdos, ainda que sua implementação revele limitações no que se refere à efetiva igualdade de condições no processo avaliativo (Trevisan; Martins, 2020, p. 76).

A adoção da videoprova deve ser compreendida, portanto, no âmbito mais amplo das políticas linguísticas, entendidas como ações deliberadas do Estado voltadas à regulação, promoção e reconhecimento de línguas em contextos sociais específicos. No caso da comunidade surda, tais políticas estão diretamente relacionadas à luta histórica pelo reconhecimento da Libras e pela garantia de acesso à educação em condições de equidade. Albuquerque (2022) destaca que a implementação da prova em Libras no ENEM não apenas amplia o acesso, mas também fortalece o status da língua de sinais no cenário educacional brasileiro, evidenciando sua centralidade na constituição identitária e cognitiva do sujeito surdo (Albuquerque, 2022, p. 7).

Entretanto, a existência de políticas de acessibilidade no momento da avaliação não elimina as desigualdades acumuladas ao longo da trajetória escolar dos estudantes surdos. Diversos estudos apontam que as dificuldades enfrentadas por esses estudantes no ENEM estão diretamente relacionadas à precariedade da educação básica, especialmente no que tange à ausência de práticas pedagógicas bilíngues, à escassez de professores fluentes em Libras e à insuficiência de materiais didáticos acessíveis. Nesse sentido, Lima e Ferreira evidenciam que os estudantes surdos enfrentam obstáculos significativos na compreensão dos conteúdos avaliados, decorrentes de lacunas formativas acumuladas ao longo de sua escolarização (Lima; Ferreira, 2024).

Além disso, a análise das produções textuais de candidatos surdos no ENEM revela fragilidades no domínio da língua portuguesa escrita, o que impacta diretamente seu desempenho no exame. Conforme apontam Lacerda, Coimbra e Kawase (2026), a formação educacional desses estudantes, muitas vezes marcada por inconsistências na implementação do modelo bilíngue, compromete a continuidade dos estudos e o acesso ao ensino superior (Lacerda; Coimbra; Kawase, 2026). Tal constatação evidencia a complexidade do processo de avaliação, que envolve não apenas a compreensão dos conteúdos, mas também a mediação linguística entre diferentes modalidades de linguagem.

No que se refere à dimensão discursiva das avaliações, o ENEM pode ser compreendido como um instrumento que produz e regula sentidos sobre o sujeito-leitor e suas competências. Nunes (2019) argumenta que as avaliações em larga escala, como o ENEM, operam como mecanismos de produção de sentidos, determinando modos de interpretação e posicionamentos dos sujeitos no campo educacional (Nunes, 2019). Nesse contexto, o estudante surdo, ao ser avaliado por meio de um exame estruturado a partir de pressupostos majoritariamente centrados na língua portuguesa, encontra-se em uma posição de desvantagem estrutural, ainda que mediada por recursos de acessibilidade.

A problemática se intensifica quando se considera que o acesso ao ensino superior não garante, por si só, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos. A literatura evidencia que, mesmo após o ingresso, esses estudantes enfrentam barreiras significativas relacionadas à acessibilidade comunicacional, à ausência de intérpretes, à inadequação das metodologias de ensino e à falta de preparo das instituições para lidar com a diversidade linguística. Gama *et al.* (2022) destacam que a inclusão no ensino superior exige não apenas o acesso, mas também a eliminação de barreiras comunicacionais e informacionais que limitam a participação plena dos estudantes surdos (Gama *et al.*, 2022, p. 1068).

Nesse sentido, a trajetória do estudante surdo, da videoprova à sala de aula universitária, revela-se como um percurso marcado por avanços e contradições. Se, por um lado, as políticas linguísticas do ENEM ampliam o acesso e reconhecem direitos historicamente negados, por outro, evidenciam a persistência de desigualdades estruturais que atravessam todo o sistema educacional. A análise dessa trajetória demanda, portanto, uma abordagem crítica que considere não apenas os aspectos técnicos da avaliação, mas também as dimensões sociais, linguísticas e políticas que constituem a experiência educacional dos sujeitos surdos.

Ademais, a discussão sobre políticas linguísticas no contexto do ENEM deve ser articulada à compreensão mais ampla das políticas de inclusão no ensino superior. A implementação de cotas para pessoas com deficiência, conforme previsto na Lei nº 13.409/2016, contribuiu para o aumento do número de estudantes surdos nas universidades, evidenciando um avanço no acesso. No entanto, como apontam estudos sobre a educação superior, esse aumento quantitativo não necessariamente se traduz em inclusão qualitativa, uma vez que persistem desafios relacionados à permanência e ao desempenho acadêmico (Figueiredo, 2018, p. 7).

Diante desse panorama, torna-se fundamental problematizar o papel das políticas linguísticas do ENEM na configuração da trajetória educacional do estudante surdo. A videoprova, embora represente um avanço importante, deve ser compreendida como parte de um conjunto mais amplo de ações que visem garantir a equidade no acesso, na permanência e no sucesso acadêmico. Tal perspectiva implica reconhecer que a inclusão não se esgota na oferta de recursos de acessibilidade, mas exige a transformação das práticas pedagógicas, das estruturas institucionais e das concepções de linguagem que orientam o sistema educacional brasileiro.

Assim, a presente discussão se insere no campo das investigações que buscam compreender as interfaces entre políticas linguísticas, avaliação educacional e inclusão, contribuindo para o aprofundamento do debate sobre a educação de surdos no Brasil. Ao analisar o percurso que se estende da videoprova do ENEM à vivência acadêmica no ensino superior, pretende-se evidenciar os limites e possibilidades das políticas atuais, bem como apontar caminhos para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e bilíngue.

2 A videoprova do ENEM e as políticas linguísticas de acessibilidade

A implementação da videoprova em Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) constitui um marco relevante no campo das políticas linguísticas voltadas à educação inclusiva no Brasil. Essa medida, instituída a partir de 2017, deve ser compreendida como resultado de um processo histórico de reivindicação da comunidade surda por reconhecimento linguístico, equidade avaliativa e acesso democrático aos espaços educacionais. Nesse contexto, a videoprova não se configura apenas como um recurso técnico de acessibilidade, mas como expressão concreta de uma política linguística que reconhece a centralidade da Libras na constituição cognitiva, cultural e identitária dos sujeitos surdos.

Do ponto de vista conceitual, as políticas linguísticas podem ser entendidas como ações deliberadas que visam regular o uso, o status e a difusão das línguas em determinados contextos sociais. No caso da Libras, sua institucionalização no ENEM representa um avanço no reconhecimento de direitos linguísticos historicamente negados. Conforme destacam Trevisan e Martins (2020), a tradução da prova para Libras surge como

uma estratégia de garantia de acesso, permitindo que o estudante surdo realize o exame em sua primeira língua, o que, em tese, promove maior equidade no processo avaliativo (Trevisan; Martins, 2020, p. 76).

Entretanto, a efetividade dessa política deve ser analisada à luz das condições concretas de sua implementação. Albuquerque (2022), ao investigar a aceitabilidade dos sinais utilizados na videoprova, evidencia que a tradução da prova do português para Libras envolve desafios linguísticos complexos, especialmente no que se refere à criação e padronização de sinais-termo em áreas específicas do conhecimento. Nesse sentido, o autor afirma:

As opiniões trazem diferentes perspectivas dos participantes, que se baseiam nos seus processos de aquisição de linguagem, das experiências educacionais, de suas trajetórias socioculturais [...]. Foram citadas também as dificuldades de inteligibilidade de algumas questões da videoprova por conta de elaborações ambíguas ou mesmo polissêmicas (Albuquerque, 2022, p. 7).

A citação evidencia que, embora a videoprova represente um avanço, sua eficácia está diretamente relacionada à qualidade da tradução, à adequação dos sinais utilizados e à familiaridade dos candidatos com o repertório linguístico empregado. Dessa forma, a política linguística do ENEM, ao incorporar a Libras, não elimina automaticamente as desigualdades, mas revela novas camadas de complexidade no processo avaliativo.

Além disso, é importante destacar que a introdução da videoprova ocorre em um contexto educacional marcado por lacunas na formação bilíngue dos estudantes surdos. Nesse sentido, a literatura aponta que a ausência de práticas pedagógicas em Libras na educação básica compromete o desempenho dos candidatos no ENEM. Conforme Lima e Ferreira (s.d.), muitos estudantes surdos apresentam dificuldades de compreensão dos conteúdos avaliados, não apenas por questões linguísticas, mas também pela falta de acesso a uma educação de qualidade:

Notamos que eles enfrentam dificuldades significativas de acesso a professores fluentes em Libras, intérpretes e conteúdos adaptados para uma melhor compreensão. Acreditamos que as dificuldades estão ligadas à educação precária que os surdos têm recebido (Lima; Ferreira, 2024, p. 18).

Essa constatação reforça a ideia de que a videoprova, embora necessária, não é suficiente para garantir equidade, uma vez que os resultados dos estudantes refletem trajetórias educacionais marcadas por

desigualdades estruturais. Nesse sentido, a política linguística do ENEM deve ser analisada em articulação com as políticas educacionais mais amplas, especialmente aquelas voltadas à educação básica.

A relação entre avaliação e política linguística também pode ser compreendida a partir de uma perspectiva discursiva. Nunes (2019), ao analisar o ENEM como instrumento de produção de sentidos, argumenta que as avaliações em larga escala operam como mecanismos de regulação do sujeito-leitor, determinando formas específicas de interpretação e compreensão:

Buscamos compreender como são produzidos os gestos de interpretação sobre os respondentes nas avaliações escolares que requerem uma única resposta como verdadeira [...] o ENEM, instituído como modo de qualificar/quantificar a formação do sujeito-leitor (Nunes, 2019, p. 9).

A partir dessa perspectiva, é possível inferir que o estudante surdo, ao interagir com a videoprova, não apenas acessa um conteúdo traduzido, mas também se insere em um sistema discursivo que privilegia determinadas formas de leitura e interpretação, historicamente construídas a partir da língua portuguesa. Tal condição pode gerar tensões entre a estrutura linguística da Libras e as exigências interpretativas do exame.

No que se refere à análise de desempenho dos candidatos surdos, estudos recentes indicam que, mesmo com a implementação da videoprova, persistem diferenças significativas em relação aos candidatos ouvintes. Rocha e Lacerda (2023) destacam que a acessibilidade no exame não garante, por si só, melhores resultados, uma vez que o desempenho dos estudantes surdos permanece abaixo da média nacional:

Destaca-se que a acessibilidade tem sido recorrentemente negada a esse público no cotidiano da Educação Básica, e isso faz com que seu desempenho, mesmo quando ofertada prova em Libras, seja abaixo da média nacional (Rocha; Lacerda, 2023, p. 1).

Essa análise evidencia que a política linguística do ENEM, embora inovadora, não atua isoladamente, sendo atravessada por fatores educacionais, sociais e linguísticos que influenciam diretamente os resultados dos candidatos.

No campo teórico, essa problemática pode ser aprofundada a partir da noção de educação bilíngue, amplamente discutida nos estudos sobre surdez. Segundo Lacerda, Coimbra e Kawase (2026), a educação de surdos no Brasil apresenta fragilidades decorrentes da implementação heterogênea do modelo bilíngue, o que impacta a continuidade dos estudos e o

desempenho em avaliações como o ENEM (Lacerda; Coimbra; Kawase, 2026, p. 1).

A esse respeito, é pertinente recorrer à citação de citação (apud), que permite evidenciar a construção teórica do campo. Conforme discutido por Martins e Lacerda (2015 apud Lacerda; Coimbra; Kawase, 2026), a formação educacional fragilizada dos estudantes surdos está diretamente relacionada às dificuldades de implementação da educação bilíngue, o que repercute negativamente em sua trajetória acadêmica.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão política da videoprova enquanto conquista social. A introdução desse recurso no ENEM resulta de pressões exercidas por movimentos sociais e instituições representativas da comunidade surda, como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Trevisan e Martins (2020) ressaltam que a implementação da videoprova foi resultado de ações judiciais e mobilizações sociais que reivindicavam o direito à avaliação em Libras (Trevisan; Martins, 2020, p. 77)

Figura 1 – Estrutura da Videoprova em Libras no ENEM



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A figura acima ilustra a organização da videoprova, que combina diferentes recursos: vídeo em Libras, prova impressa em português e tempo adicional para realização do exame. Essa estrutura busca atender

às especificidades linguísticas dos candidatos surdos, ainda que apresente limitações em termos de integração entre as modalidades.

Figura 2 – Relação entre Políticas Linguísticas e Desempenho no ENEM



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A Figura 2 representa a interdependência entre diferentes fatores que influenciam o desempenho dos estudantes surdos no ENEM. Observa-se que a política linguística da videoprova é apenas um dos elementos desse sistema, estando diretamente relacionada à qualidade da educação básica, à formação bilíngue e às condições de acessibilidade.

Diante do exposto, torna-se evidente que a videoprova do ENEM deve ser analisada para além de sua dimensão técnica, sendo compreendida como parte de um projeto político mais amplo de inclusão linguística e educacional. Sua implementação representa um avanço significativo, mas também revela os limites das políticas públicas quando não articuladas de forma sistêmica.

Assim, a análise das políticas linguísticas de acessibilidade no ENEM exige uma abordagem crítica, que considere não apenas os avanços conquistados, mas também os desafios persistentes. A construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo demanda a integração entre avaliação, formação docente, produção de materiais didáticos e fortalecimento da educação bilíngue, de modo a garantir que o direito à língua se traduza, efetivamente, em direito à aprendizagem.

3 Da aprovação ao ensino superior: desafios de permanência e formação acadêmica

A aprovação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) representa, para o estudante surdo, não apenas a conquista de uma vaga no ensino superior, mas o início de uma nova etapa marcada por exigências linguísticas, cognitivas e institucionais significativamente mais complexas. Nesse sentido, o ingresso não pode ser compreendido como ponto de chegada, mas como parte de um processo mais amplo, no qual se evidenciam desafios relacionados à permanência e à formação acadêmica.

A ampliação do acesso ao ensino superior, especialmente após a implementação da Lei nº 13.409/2016, contribuiu para o aumento do número de estudantes surdos nas universidades brasileiras. No entanto, conforme indicam estudos recentes, esse crescimento quantitativo não se traduz automaticamente em inclusão efetiva. Gama *et al.* (2022) destacam que a participação plena dos estudantes surdos ainda é limitada por barreiras comunicacionais e institucionais, que dificultam seu desenvolvimento acadêmico (Gama *et al.*, 2022, p. 1068).

Nesse contexto, os desafios enfrentados pelos estudantes surdos no ensino superior podem ser sistematizados em diferentes dimensões, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Principais desafios enfrentados por estudantes surdos no ensino superior

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO DOS DESAFIOS
Linguística	Dificuldade na leitura e produção em língua portuguesa (L2)
Comunicacional	Ausência ou insuficiência de intérpretes de Libras
Pedagógica	Metodologias não adaptadas à educação bilíngue
Institucional	Falta de políticas efetivas de permanência
Social	Barreiras na interação com colegas e professores
Cognitiva/Acadêmica	Dificuldade de compreensão de conteúdos especializados

Fonte: Elaborado com base em Gama et al. (2022); Stolz (2019); Alves (2023).

A análise do Quadro 1 permite compreender que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos não se restringem ao domínio linguístico, mas abrangem múltiplas dimensões que se inter-relacionam. A ausência de acessibilidade comunicacional, por exemplo, impacta

diretamente a compreensão dos conteúdos e a participação em atividades acadêmicas, comprometendo o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a questão linguística assume papel central. Como sujeitos bilíngues, os estudantes surdos têm a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua. No entanto, a educação básica nem sempre garante o desenvolvimento adequado dessa competência bilíngue, o que se reflete no ensino superior. Conforme apontam Silva e Santos (2022), o ensino da língua portuguesa para surdos constitui um dos principais desafios educacionais, especialmente no que se refere à produção textual e à compreensão de gêneros acadêmicos.

Essa problemática é reforçada por Lacerda, Coimbra e Kawase (2026), ao afirmarem que:

As diferentes maneiras de implementação da educação bilíngue para surdos no Brasil têm gerado uma formação educacional fragilizada, o que pode impactar na continuidade dos estudos” (Lacerda; Coimbra; Kawase, 2026, p. 1).

Tal fragilidade evidencia que os desafios enfrentados no ensino superior são, em grande medida, consequência de lacunas acumuladas ao longo da trajetória escolar, especialmente no que se refere à ausência de práticas pedagógicas efetivamente bilíngues.

Além das questões linguísticas, a permanência no ensino superior também está condicionada às políticas institucionais de acessibilidade. A existência de núcleos de acessibilidade, intérpretes de Libras e recursos pedagógicos adaptados constitui elemento fundamental para a inclusão desses estudantes. No entanto, como observa Alves (2023):

A oferta de recursos tecnológicos e pedagógicos, e a garantia de acessibilidade em todos os aspectos da vida acadêmica dos estudantes surdos ainda é uma prática a ser conquistada (Alves, 2023, p. 67).

Essa constatação evidencia que, apesar dos avanços legais, a inclusão no ensino superior ainda enfrenta limitações significativas no plano da prática institucional.

A relação entre acesso, permanência e formação acadêmica pode ser melhor compreendida a partir de uma perspectiva sistêmica, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2 – Relação entre acesso, permanência e formação acadêmica do estudante surdo

Etapa	Condição	Impacto na trajetória acadêmica
Acesso	Videoprova em Libras e políticas de cotas	Ampliação do ingresso no ensino superior
Permanência	Acessibilidade comunicacional insuficiente	Dificuldade de adaptação e risco de evasão
Formação	Fragilidades na educação básica bilíngue	Baixo desempenho acadêmico e dificuldades na aprendizagem
Conclusão	Apoio institucional variável	Impacto na qualidade da formação e na inserção profissional

Fonte: Elaborado com base em Lacerda, Coimbra e Kawase (2026); Figueiredo (2018); Lima e Ferreira.

A partir do Quadro 2, observa-se que o processo de inclusão educacional do estudante surdo é contínuo e interdependente, envolvendo diferentes etapas que se influenciam mutuamente. O acesso ampliado, por meio de políticas como a videoprova e as cotas, representa um avanço significativo, mas não garante, por si só, a permanência e o sucesso acadêmico.

Nesse sentido, Figueiredo (2018) ressalta que as políticas de acesso devem ser acompanhadas por estratégias de permanência, capazes de assegurar condições adequadas de desenvolvimento acadêmico:

Consideramos promissores os impactos da nova Lei de acesso ao Ensino Superior [...], mas destacamos a necessidade de compreender as percepções sobre acessibilidade e permanência no curso (Figueiredo, 2018, p. 7).

Complementarmente, a literatura aponta que a ausência de práticas educacionais em Libras na educação básica compromete o desempenho dos estudantes no ensino superior. Lima e Ferreira (2024) destacam que:

As dificuldades estão ligadas à educação precária que os surdos têm recebido, impactando negativamente seu desempenho (Lima; Ferreira, 2024)

Essa análise reforça a necessidade de uma abordagem integrada das políticas educacionais, que contemple não apenas o acesso, mas também a qualidade da formação ao longo de toda a trajetória escolar.

No campo teórico, essa problemática pode ser aprofundada por meio de uma. Conforme Goldfeld (2002 apud Figueiredo, 2018), a inclusão de estudantes surdos exige a superação de modelos tradicionais centrados na deficiência, adotando uma perspectiva que valorize a língua e a cultura surda como elementos constitutivos do processo educativo.

Por fim, destaca-se que a presença crescente de estudantes surdos no ensino superior representa não apenas um desafio, mas também uma oportunidade de transformação institucional. A construção de ambientes acadêmicos inclusivos exige a valorização da diversidade linguística, o investimento em formação docente e a implementação de práticas pedagógicas que reconheçam a especificidade dos sujeitos surdos.

Assim, a análise dos desafios de permanência e formação acadêmica evidencia que a inclusão no ensino superior não se esgota no acesso, mas demanda a construção de condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento, capazes de garantir o pleno exercício do direito à educação.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permite compreender que as políticas linguísticas implementadas no âmbito do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), especialmente a introdução da videoprova em Língua Brasileira de Sinais (Libras), representam avanços significativos no reconhecimento dos direitos linguísticos da comunidade surda no Brasil. No entanto, tais avanços, embora relevantes, não são suficientes para garantir, de forma isolada, a equidade no acesso, na permanência e no sucesso acadêmico dos estudantes surdos no ensino superior.

Verifica-se que a trajetória desses estudantes é marcada por um conjunto de desafios que se iniciam ainda na educação básica e se estendem ao longo de sua formação acadêmica. A fragilidade na implementação de uma educação bilíngue efetiva, aliada à ausência de práticas pedagógicas acessíveis, compromete o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias para o enfrentamento das exigências acadêmicas. Nesse sentido, as dificuldades observadas no desempenho no ENEM e no ensino superior não devem ser atribuídas ao sujeito surdo, mas compreendidas como reflexo de um sistema educacional que historicamente não garantiu condições adequadas de aprendizagem.

Ademais, a permanência no ensino superior revela-se como um dos principais desafios, evidenciando a insuficiência das políticas institucionais de acessibilidade. A ausência de intérpretes, a inadequação das metodologias de ensino e a limitação de recursos pedagógicos acessíveis configuram barreiras que dificultam a participação plena dos estudantes surdos na vida acadêmica. Conforme destacado por Gama *et al.* (2022), a inclusão efetiva exige a eliminação de barreiras comunicacionais e informacionais, condição ainda não plenamente alcançada nas instituições de ensino superior (Gama *et al.*, 2022,).

Nesse contexto, torna-se evidente que as políticas de acesso, como a videoprova em Libras e a política de cotas, embora fundamentais, precisam ser articuladas a políticas de permanência que assegurem condições adequadas de desenvolvimento acadêmico. Figueiredo (2018) já apontava que os avanços no acesso devem ser acompanhados por estratégias institucionais que garantam a continuidade dos estudos e a qualidade da formação (Figueiredo, 2018,).

Outro aspecto relevante refere-se à centralidade da linguagem no processo educativo. A relação entre Libras e língua portuguesa, especialmente no contexto acadêmico, evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a especificidade linguística dos estudantes surdos. Como demonstram Lacerda, Coimbra e Kawase (2026), a fragilidade na formação bilíngue impacta diretamente a continuidade dos estudos e o desempenho acadêmico (Lacerda; Coimbra; Kawase, 2026).

Diante desse panorama, conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda uma abordagem sistêmica, que articule políticas linguísticas, educacionais e institucionais. É necessário superar a lógica de ações pontuais e investir em estratégias integradas que contemplem todas as etapas da trajetória educacional do estudante surdo, desde a educação básica até o ensino superior.

Assim, a videoprova do ENEM deve ser compreendida não como solução definitiva, mas como parte de um processo contínuo de transformação educacional. Seu potencial de promover equidade depende, fundamentalmente, da articulação com outras políticas públicas que garantam a qualidade da educação bilíngue, a formação de professores, a produção de materiais acessíveis e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Por fim, destaca-se que a presença crescente de estudantes surdos no ensino superior representa uma oportunidade de ressignificação dos

espaços acadêmicos, impulsionando a construção de uma universidade mais plural, democrática e comprometida com a valorização da diversidade linguística e cultural.

Referências

ALBUQUERQUE, Thiago Ramos de. Atitude linguística: aceitabilidade de sinais no ENEM em Libras. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 21, n. especial, p. 10510-10523, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e94601>. Acesso em: 25 abr. 2026.

ALVES, Teresa Cristina Leança Soares. AVALIAÇÃO E GESTÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR. **Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq**, [S. l.], n. 4, p. p.lxvii-lxxvi, 2023. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1129>. Acesso em: 26 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, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2005.

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, 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711/2012 para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Redação do ENEM 2017: Cartilha do participante**. Brasília: INEP, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **A redação do ENEM 2020: avaliação das redações dos participantes surdos ou com deficiência auditiva**. Brasília: INEP, 2020.

FIGUEIREDO, Sarah Benvinda Castro. **Um estudo sobre a implantação da cota social inclusiva na Universidade Federal do Ceará à luz da Lei Federal nº 13.409/2016**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2018) - Universidade Estadual do Ceará, 2018.

GAMA, Aline Costalonga *et al.* A ACESSIBILIDADE COMUNICACIONAL E AS PESSOAS SURDAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR. **InterSciencePlace**, [S. l.], v. 17, n. 5, 2023. Disponível em: <https://www.interscienceplace.org/index.php/isp/article/view/456>. Acesso em: 26 abr. 2026.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; COIMBRA, Matheus Batista Barboza; KAWASE, Eduarda Megumi. Análise das proposições de candidatos surdos na redação do ENEM de 2017. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 21, p. e19868, 2026. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19868>. Acesso em: 26 abr. 2026.

LIMA, Denyse Kelly de. **Enem em Libras: dificuldades e possibilidades de acesso ao ensino superior**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Mossoró, RN. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/10880>. Acesso em: 25 abr. 2026.

NUNES, Cleide Donizete Moreira. **O processo de produção de sentidos nas avaliações escolares: leitura, políticas públicas e o ENEM**. 2019. 157 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre, 2019.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Textual analysis of the mirrors of the essays of candidates who took the video test in Libras of ENEM – 2017. **Education Policy Analysis Archives**, 31. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7704>

SILVA, Antonio Correia da; SANTOS, Rafael Bernardo Silva. **Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa para os surdos e as implicações na produção da redação do ENEM**. 2024. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras – Libras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022.

TREVISAN, Sueli Fioramonte; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Enem em Libras e a avaliação na educação básica pelo olhar dos surdos. **Intellectus: Revista Acadêmica Digital**, v. 59, n. 1, p. 76-99, 2020. Disponível em: <https://revistasunifajunimax.unieduk.com.br/intellectus/article/view/687>. Acesso em: 25 abr. 2026.

AVALIAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: PRÁTICAS ADAPTADAS PARA ALUNOS SURDOS

Márcia Simone da Silva¹

1 Introdução

A educação inclusiva no ensino superior configura-se, na contemporaneidade, como um campo de tensões, desafios e transformações que interpelam diretamente as práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à avaliação da aprendizagem. A ampliação do acesso de estudantes surdos às instituições de ensino superior evidência não apenas avanços nas políticas públicas educacionais, mas também expõe fragilidades estruturais e epistemológicas no modo como a universidade compreende e operacionaliza seus processos formativos. Nesse cenário, a avaliação emerge como um dos elementos mais críticos, uma vez que historicamente foi concebida sob uma lógica homogeneizadora, centrada em padrões linguísticos e cognitivos que desconsideram a diversidade dos sujeitos.

A presença de estudantes surdos nas universidades tem provocado a necessidade de revisão dos paradigmas tradicionais de ensino e avaliação, exigindo uma reconfiguração das práticas docentes para atender às especificidades linguísticas e culturais desse público. A literatura evidencia que a inclusão não se restringe ao ingresso desses estudantes, mas envolve, sobretudo, a garantia de condições efetivas de permanência e sucesso acadêmico, o que implica diretamente na adoção de práticas avaliativas inclusivas. Nesse sentido, a avaliação não pode ser compreendida apenas como instrumento de mensuração de desempenho, mas como um processo contínuo, formativo e mediador da aprendizagem.

Entretanto, observa-se que, em muitos contextos universitários, a avaliação ainda se fundamenta em modelos classificatórios e seletivos, baseados predominantemente na língua portuguesa escrita, o que constitui

¹ Mestra em Educação Bilingue, Instituto Nacional de Educação Surdos.

uma barreira significativa para estudantes surdos. Tal realidade decorre do fato de que esses sujeitos, em sua maioria, têm a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e o português como segunda língua, o que implica diferenças estruturais profundas no processo de compreensão e expressão do conhecimento. Conforme evidenciado por Prates e Manzini, “os instrumentos avaliativos devem considerar essas especificidades, exigindo um repensar das práticas pedagógicas” (Prates; Manzini, 2020, p. 168).

Além das barreiras linguísticas, a avaliação inclusiva no ensino superior enfrenta desafios relacionados à formação docente. Muitos professores ingressam na carreira universitária com sólida formação em suas áreas específicas, porém sem preparo adequado para lidar com a diversidade presente em sala de aula, especialmente no que se refere à educação de estudantes surdos. Essa lacuna formativa impacta diretamente a elaboração de instrumentos avaliativos, que frequentemente não contemplam adaptações necessárias para garantir a equidade no processo de avaliação. Como apontam Neves et al., há uma “insuficiência da formação inicial no que se refere à educação inclusiva, bem como a necessidade de formação continuada que contemple a Libras e metodologias bilíngues” (Neves *et al.*, 2025, p. 2).

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender a avaliação como prática social e pedagógica que deve ser ressignificada à luz dos princípios da educação inclusiva. A avaliação inclusiva pressupõe a adoção de estratégias diversificadas, flexíveis e acessíveis, que considerem as singularidades dos estudantes surdos, respeitando suas formas de aprendizagem e expressão. Isso implica a superação de modelos tradicionais centrados em provas escritas e a incorporação de recursos visuais, tecnológicos e linguísticos que favoreçam a participação ativa desses estudantes no processo avaliativo.

A literatura especializada aponta que a avaliação da aprendizagem, quando orientada por uma perspectiva inclusiva, deve assumir um caráter formativo, diagnóstico e processual. Nesse sentido, Luckesi defende que a avaliação deve ser compreendida como um “ato acolhedor, integrativo e inclusivo”, cujo objetivo é promover o desenvolvimento do estudante e não a sua exclusão (Luckesi, 2011). Tal concepção reforça a necessidade de práticas avaliativas que valorizem o percurso de aprendizagem, permitindo intervenções pedagógicas que contribuam para o avanço do estudante.

No caso específico dos estudantes surdos, a avaliação deve considerar não apenas aspectos cognitivos, mas também as dimensões linguísticas e culturais que permeiam sua experiência educacional. Estudos indicam que esses estudantes constroem o conhecimento a partir de uma perspectiva visual e espacial, o que demanda o uso de estratégias pedagógicas e avaliativas que privilegiem recursos imagéticos e visuais. Conforme destacado por Ruschel, “os surdos constroem toda sua experiência cognitiva utilizando a língua viso-espacial e conteúdos imagéticos” (Ruschel, 2018, p. 7).

Ademais, a avaliação inclusiva requer a articulação entre diferentes atores institucionais, incluindo professores, intérpretes de Libras e equipes de apoio pedagógico. A atuação conjunta desses profissionais é fundamental para garantir a acessibilidade comunicacional e a adequação dos instrumentos avaliativos. A presença do intérprete, por exemplo, desempenha papel essencial na mediação linguística, mas não substitui a necessidade de o professor repensar suas práticas avaliativas, adaptando-as às especificidades dos estudantes surdos.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de flexibilização curricular e metodológica, de modo a possibilitar a utilização de diferentes instrumentos de avaliação, como apresentações em Libras, produções audiovisuais, portfólios e atividades práticas. Tais estratégias permitem que o estudante surdo demonstre seu conhecimento de maneira mais condizente com sua realidade linguística, contribuindo para uma avaliação mais justa e significativa. Nesse sentido, Leite destaca que os mecanismos avaliativos mais adequados são aqueles que “contemplam a condição linguística do aluno surdo, favorecendo sua aprendizagem” (Leite, 2018, p. 8).

Diante desse panorama, evidencia-se que a construção de uma avaliação inclusiva no ensino superior demanda uma mudança paradigmática que ultrapassa a dimensão técnica e alcança aspectos éticos e políticos da prática educativa. Trata-se de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo e de assumir o compromisso com a equidade, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, discutir a avaliação inclusiva no ensino superior, com foco nas práticas adaptadas para alunos surdos, implica problematizar os modelos tradicionais de avaliação e propor alternativas que dialoguem com os princípios da inclusão. Tal reflexão é fundamental para a construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva, capaz de acolher a diversidade e promover a formação integral de seus estudantes.

2 Desafios da avaliação inclusiva no ensino superior

A consolidação da educação inclusiva no ensino superior impõe uma série de desafios que atravessam dimensões estruturais, pedagógicas, linguísticas e culturais. Entre esses desafios, a avaliação da aprendizagem se destaca como um dos elementos mais críticos, uma vez que se constitui historicamente como instrumento de classificação e seleção, frequentemente dissociado dos princípios de equidade e acessibilidade. Nesse contexto, a presença de estudantes surdos nas instituições de ensino superior evidencia a necessidade urgente de revisão das práticas avaliativas, que ainda permanecem ancoradas em modelos tradicionais e excludentes.

Um dos principais desafios refere-se à persistência de uma concepção de avaliação centrada na homogeneização dos sujeitos. A universidade, ao adotar critérios padronizados de avaliação, tende a desconsiderar as especificidades linguísticas e cognitivas dos estudantes surdos, o que compromete a validade dos processos avaliativos. Essa problemática está diretamente relacionada ao predomínio da língua portuguesa escrita como principal meio de expressão e avaliação do conhecimento, o que coloca o estudante surdo em desvantagem, considerando que essa língua é, para ele, uma segunda língua.

Nesse sentido, a literatura aponta que a dificuldade com a língua portuguesa constitui uma das principais barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos no ensino superior. Conforme destacam Prates e Manzini:

O surdo apresenta dificuldades com o domínio da língua portuguesa, majoritária e empregada no modelo de avaliação, seu letramento acontece de forma deficitária, uma vez que foi alfabetizado em Língua Brasileira de Sinais (Libras), ainda que tardiamente. Os surdos constroem toda sua experiência cognitiva utilizando a língua viso-espacial e conteúdos imagéticos. Nesse sentido, os instrumentos avaliativos devem considerar essas especificidades, exigindo um repensar das práticas pedagógicas (Prates; Manzini, 2020, p. 168).

A partir dessa perspectiva, evidencia-se que a avaliação não pode ser concebida de forma desvinculada das condições linguísticas dos estudantes. A ausência de adaptação dos instrumentos avaliativos resulta em processos injustos, que não refletem o real nível de aprendizagem do aluno surdo, mas sim sua dificuldade de acesso à língua majoritária.

Outro desafio significativo diz respeito à formação docente. A maioria dos professores universitários não possui formação específica

em educação inclusiva, tampouco domínio da Libras ou conhecimento aprofundado sobre a cultura surda. Essa lacuna formativa impacta diretamente a prática avaliativa, uma vez que dificulta a elaboração de estratégias adequadas às necessidades dos estudantes surdos. De acordo com Neves et al., a formação docente apresenta limitações importantes:

Os resultados apontaram para a insuficiência da formação inicial no que se refere à educação inclusiva, bem como para a necessidade de formação continuada que contemple a Libras, a cultura surda e metodologias bilíngues (Neves *et al.*, 2025, p. 2).

Essa insuficiência formativa contribui para a reprodução de práticas avaliativas tradicionais, baseadas em provas escritas e critérios rígidos, que não dialogam com a diversidade presente no ambiente universitário. Além disso, a falta de preparo docente pode gerar insegurança e resistência na implementação de práticas inclusivas, dificultando a construção de uma cultura institucional voltada à inclusão.

Outro aspecto relevante refere-se às barreiras comunicacionais. Mesmo com a presença de intérpretes de Libras, a comunicação entre professor e estudante surdo pode ser limitada, especialmente em situações avaliativas que exigem precisão conceitual e domínio linguístico. A mediação do intérprete, embora fundamental, não garante, por si só, a compreensão plena dos conteúdos, sendo necessário que o professor adapte sua linguagem e seus instrumentos de avaliação.

A avaliação, nesse contexto, deve ser compreendida como um processo complexo e multifacetado, que envolve não apenas a verificação do aprendizado, mas também a criação de condições para que esse aprendizado seja efetivamente demonstrado. Conforme aponta Pieczkowski, a prática avaliativa no ensino superior ainda apresenta características excludentes:

A presença de estudantes com deficiência na docência universitária potencializa os conflitos inerentes à prática avaliativa da aprendizagem, caracterizada, predominantemente, como classificatória e seletiva, enquanto os movimentos da inclusão produzem subjetividades solidárias (Pieczkowski, 2016, p. 584).

Dessa forma, a avaliação inclusiva exige uma mudança de paradigma, que ultrapasse a lógica classificatória e incorpore uma perspectiva formativa e emancipatória. No entanto, essa transformação encontra obstáculos institucionais, como a rigidez dos currículos, a falta de políticas de formação continuada e a ausência de recursos pedagógicos adequados.

Além disso, a questão da acessibilidade pedagógica se apresenta como um desafio central. A ausência de materiais adaptados, recursos visuais e tecnologias assistivas compromete a participação dos estudantes surdos no processo avaliativo. A literatura destaca que a avaliação deve considerar a utilização de diferentes recursos e estratégias para garantir a acessibilidade. Nesse sentido, Alves afirma que:

A avaliação e a gestão da educação de surdos nesses níveis de ensino são essenciais para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para os alunos surdos, sendo necessário considerar adaptações curriculares, recursos tecnológicos e pedagógicos, além da formação continuada dos profissionais envolvidos (Alves, 2023, p. 67)

Outro desafio importante refere-se à concepção de avaliação adotada pelas instituições. Em muitos casos, a avaliação ainda é compreendida como um momento pontual, desvinculado do processo de ensino e aprendizagem. Essa visão reduz a avaliação a um instrumento de verificação, desconsiderando seu potencial formativo e inclusivo. Tal concepção é incompatível com os princípios da educação inclusiva, que pressupõem a valorização do processo e das trajetórias individuais de aprendizagem.

Para sistematizar os principais desafios identificados na literatura, apresenta-se o Quadro 1:

Quadro 1 – Principais desafios da avaliação inclusiva no ensino superior para estudantes surdos



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Ademais, a cultura institucional pode atuar como um fator limitante para a implementação de práticas avaliativas inclusivas. A resistência à mudança, aliada à falta de sensibilização dos docentes e gestores, dificulta a adoção de novas estratégias pedagógicas. Nesse sentido, a inclusão de estudantes surdos requer não apenas mudanças metodológicas, mas também uma transformação na cultura organizacional das instituições de ensino superior.

Diante desses desafios, torna-se necessário avançar na construção de práticas avaliativas que promovam a inclusão e a equidade. Nesse sentido, o Quadro 2 apresenta possíveis implicações pedagógicas decorrentes desses desafios:

Quadro 2 – Implicações pedagógicas dos desafios da avaliação inclusiva



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Os desafios da avaliação inclusiva no ensino superior para estudantes surdos são múltiplos e interdependentes, exigindo uma abordagem sistêmica que envolva mudanças pedagógicas, institucionais e culturais. A superação desses desafios depende do compromisso das instituições com a inclusão, bem como da disposição dos docentes em ressignificar suas práticas, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

3 Práticas adaptadas de avaliação para alunos surdos

A implementação de práticas avaliativas inclusivas no ensino superior, direcionadas aos estudantes surdos, exige a superação de modelos tradicionais centrados na homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação precisa ser concebida como um instrumento mediador, capaz de reconhecer as especificidades linguísticas, cognitivas e culturais desses sujeitos. A adoção de práticas adaptadas não representa uma flexibilização simplista, mas sim uma reconfiguração epistemológica da avaliação, orientada pelos princípios da equidade e da acessibilidade.

Inicialmente, destaca-se a necessidade de considerar a Libras como elemento central no processo avaliativo. A avaliação bilíngue constitui uma das principais estratégias inclusivas, pois permite que o estudante surdo demonstre seu conhecimento em sua língua natural. Essa prática reconhece a condição do português como segunda língua, evitando que dificuldades linguísticas interfiram na avaliação do conteúdo aprendido. Nesse sentido, Leite ressalta a importância de instrumentos que contemplem essa especificidade:

Os mecanismos adotados mais adequados às necessidades da aluna foram aqueles que contemplaram a sua condição linguística, quais sejam, correção das atividades avaliativas considerando a sua segunda língua, as provas 'orais' (que eu chamaria de provas visuais) em que a aluna pôde expressar os seus conhecimentos em Libras via mediação dos intérpretes, e outras ações previstas nos documentos legais citados ao longo dessa pesquisa que visam à garantia da qualidade da educação do surdo. E, por fim, a proposta avaliativa que se mostrou mais adequada à especificidade do surdo foi a avaliação na perspectiva formativa pelo fato de favorecer o desenvolvimento da sua aprendizagem (Leite, 2018, p. 8).

Essa perspectiva evidencia que a avaliação deve priorizar a compreensão conceitual, e não a forma linguística, permitindo que o estudante expresse seu conhecimento por meio de recursos compatíveis com sua experiência comunicativa.

Outro aspecto relevante refere-se à utilização de recursos visuais como estratégia pedagógica e avaliativa. Considerando que os estudantes surdos constroem conhecimento por meio da linguagem viso-espacial, a incorporação de imagens, vídeos, esquemas e mapas conceituais favorece significativamente a aprendizagem e a avaliação. Conforme apontado por Ruschel, os estudantes surdos estruturam sua cognição a partir de elementos

visuais, o que exige práticas pedagógicas coerentes com essa característica (Ruschel, 2018, p. 7).

Nesse contexto, a avaliação deve ser planejada de modo a incluir diferentes formas de expressão do conhecimento, como apresentações em vídeo, produções visuais, dramatizações e atividades práticas. Essas estratégias ampliam as possibilidades de participação e permitem uma avaliação mais justa e significativa.

A flexibilização dos instrumentos avaliativos também se configura como prática essencial. A substituição de provas exclusivamente escritas por atividades diversificadas contribui para a inclusão dos estudantes surdos, permitindo que demonstrem suas aprendizagens de forma mais adequada. Entre essas práticas, destacam-se os portfólios, os projetos interdisciplinares, os estudos de caso e as produções audiovisuais.

Além disso, a avaliação formativa assume papel central no processo inclusivo. Diferentemente da avaliação somativa, que ocorre de forma pontual e classificatória, a avaliação formativa acompanha o desenvolvimento do estudante ao longo do tempo, possibilitando intervenções pedagógicas contínuas. Essa abordagem favorece a identificação de dificuldades e potencialidades, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Outro elemento fundamental é o feedback contínuo e acessível. O retorno fornecido pelo professor deve ser compreensível ao estudante surdo, podendo ser realizado em Libras, por meio de vídeos ou com o apoio de intérpretes. O feedback não deve se restringir à indicação de erros, mas deve orientar o estudante (...) quanto às possibilidades de aperfeiçoamento e aprofundamento do conhecimento.

No que se refere à adaptação linguística, é imprescindível que as avaliações em língua portuguesa sejam elaboradas com clareza, objetividade e adequação ao nível de proficiência do estudante surdo. A simplificação da linguagem, a utilização de exemplos concretos e a mediação por recursos visuais contribuem para a compreensão das questões propostas.

Carvalho reforça que a avaliação deve garantir condições adequadas para todos os estudantes:

É importante deixar claro que os alunos com deficiência devem ser avaliados da mesma forma que os demais; o que é necessário pensar e garantir são as ferramentas necessárias para mediar a aprendizagem e a avaliação desses alunos (Carvalho, 2020, p. 7).

Tal afirmação evidencia que a equidade na avaliação não significa uniformidade, mas sim a oferta de condições diferenciadas que possibilitem a todos os estudantes demonstrar suas aprendizagens.

Outro aspecto relevante é o uso de tecnologias assistivas, que ampliam as possibilidades de avaliação inclusiva. Ferramentas digitais, plataformas de vídeo e recursos multimídia permitem a criação de avaliações mais dinâmicas e acessíveis. A tecnologia, nesse contexto, atua como mediadora do processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a inclusão e a participação ativa dos estudantes surdos.

A seguir, apresentam-se as principais práticas adaptadas e suas finalidades pedagógicas:

Tabela 1 – Práticas adaptadas de avaliação para alunos surdos

PRÁTICA AVALIATIVA	DESCRIÇÃO
Avaliação em Libras	Uso da língua de sinais para expressão do conhecimento
Produção audiovisual	Elaboração de vídeos explicativos e apresentações
Portfólio	Registro contínuo das atividades e evolução do estudante
Seminário sinalizado	Apresentação de conteúdos em Libras
Mapas conceituais	Organização visual das informações
Estudos de caso	Aplicação prática do conhecimento

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Essas práticas contribuem diretamente para a promoção de uma avaliação mais inclusiva, conforme demonstrado na Tabela 2:

Tabela 2 – Benefícios das práticas adaptadas na avaliação de estudantes surdos

BENEFÍCIO	DESCRIÇÃO
Acessibilidade linguística	Permite o uso da Libras como língua de expressão
Redução de barreiras	Minimiza dificuldades relacionadas à língua portuguesa
Aprendizagem significativa	Favorece a compreensão por meio de recursos visuais
Inclusão efetiva	Garante participação equitativa no processo avaliativo
Desenvolvimento da autonomia	Estimula a autogestão da aprendizagem
Valorização cultural	Reconhece a identidade e cultura surda

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

As práticas adaptadas de avaliação para alunos surdos no ensino superior representam um avanço significativo na construção de uma educação inclusiva. Essas práticas não apenas garantem a acessibilidade, mas também promovem uma aprendizagem mais significativa, respeitando as especificidades dos estudantes. A efetivação dessas estratégias depende do compromisso institucional, da formação docente e da adoção de uma concepção de avaliação orientada pelos princípios da equidade e da justiça educacional.

4 Considerações finais

A análise das práticas de avaliação inclusiva no ensino superior, com ênfase nos estudantes surdos, evidencia que ainda há um distanciamento significativo entre os princípios da educação inclusiva e a realidade vivenciada nas instituições universitárias. Apesar dos avanços no acesso, a permanência e o sucesso acadêmico desses estudantes continuam condicionados à capacidade institucional de promover adaptações pedagógicas, especialmente no que se refere aos processos avaliativos.

A avaliação, enquanto elemento estruturante do processo de ensino e aprendizagem, precisa ser ressignificada para atender às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. Nesse sentido, torna-se evidente que modelos tradicionais, baseados na padronização e na centralidade da língua portuguesa escrita, não são suficientes para garantir equidade. A permanência dessas práticas contribui para a reprodução de desigualdades, comprometendo o desempenho acadêmico e a trajetória formativa desses estudantes.

Diante disso, a adoção de práticas avaliativas adaptadas, como o uso da Libras, recursos visuais, flexibilização de instrumentos e avaliação formativa, revela-se não apenas necessária, mas imprescindível. Tais estratégias possibilitam uma avaliação mais justa, que considera o estudante em sua integralidade, respeitando suas formas de expressão e construção do conhecimento. Além disso, o feedback contínuo e acessível se destaca como elemento essencial para o desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem significativa.

Outro aspecto fundamental refere-se à formação docente. A ausência de preparo específico para atuar em contextos inclusivos constitui uma das principais barreiras à implementação de práticas avaliativas adequadas. Portanto, é indispensável investir em formação continuada que

contemple a Libras, a cultura surda e metodologias bilíngues, possibilitando ao professor desenvolver competências necessárias para atuar de forma inclusiva.

Ademais, a inclusão de estudantes surdos no ensino superior exige um compromisso institucional que vá além das adaptações pontuais. É necessário promover mudanças estruturais e culturais, que envolvam políticas de acessibilidade, disponibilização de recursos pedagógicos e tecnológicos, e valorização da diversidade como princípio educativo. A construção de uma universidade inclusiva depende, portanto, da articulação entre diferentes atores e da adoção de uma perspectiva pedagógica comprometida com a equidade.

A avaliação inclusiva no ensino superior deve ser compreendida como um processo dinâmico, formativo e mediador, que contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes surdos. A efetivação dessa proposta implica a superação de paradigmas tradicionais e a construção de novas práticas, fundamentadas no respeito às diferenças e na promoção da justiça educacional.

Referências

ALVES, Teresa Cristina Leança Soares. **AValiação e Gestão da Educação de Surdos na Educação Básica e no Ensino Superior. Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq**, [S. l.], n. 4, p. p.lxvii-lxxvi, 2023. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1129>. Acesso em: 26 abr. 2026.

CARVALHO, Bruna Aparecida Loures. **Ferramenta para avaliação do processo ensino–aprendizagem de alunos surdos no ensino superior**. 2020. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) – Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA), Volta Redonda, 2020. Disponível em: https://sites.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecmsa/arquivos/2020/bruna-aparecida.pdf. Acesso em: 25 abr. 2026.

LEITE, Letícia de Sousa. **Mecanismos de avaliação da aprendizagem de aluno surdo no ensino superior no âmbito da linguística aplicada. Uberlândia**. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018. DOI <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.601>

NEVES, Sylvia Lia Grespan; SILVA, Taynan Alécio da; ROSENDO, Han-

nah Araújo; BEZERRA, Giovana Cristina de Campos. A formação docente para o Ensino Superior Inclusivo: desafios e práticas no atendimento a estudantes surdos. **Cadernos Cajuína**, [S. l.], v. 10, n. 5, p. e1301, 2025. DOI: 10.52641/cadcajv10i5.1301. Disponível em: <https://v3.cadernos-cajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/1301>. Acesso em: 26 abr. 2026.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência na educação superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 583–601, 1 dez. 2016.

PRATES, Claudia Aparecida; MANZINI, José Eduardo. Percepções de alunos surdos sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. **In-For**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 168–193, 2020. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/cdep3/article/view/521>. Acesso em: 26 abr. 2026.

RUSCHEL, Paulo Berwanger. **Somos surdos!! Por que nos avaliam como ouvintes??.** 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

TALMAG, Ane Frank Araújo. **Avaliação da aprendizagem de alunos surdos no ensino superior: estudo de caso em um curso de graduação em letras libras.** 2018. 107f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2018.

CULTURA SURDA E ENSINO SUPERIOR: IDENTIDADE, PERTENCIMENTO E INCLUSÃO

Christiane Carpinteiro Lamarao¹

1 Introdução

A compreensão contemporânea da surdez desloca-se progressivamente de uma perspectiva biomédica, centrada na deficiência, para uma abordagem sociocultural que reconhece o sujeito surdo como integrante de uma comunidade linguística específica, dotada de cultura, identidade e formas próprias de significação do mundo. Tal mudança paradigmática é fundamental para a análise da presença de estudantes surdos no ensino superior, pois implica considerar não apenas o acesso às instituições, mas também os processos de construção identitária, pertencimento e inclusão efetiva nesses espaços.

Historicamente, a surdez foi interpretada sob a ótica da normalização, na qual o sujeito surdo era visto como alguém que precisava ser reabilitado para se aproximar dos padrões da sociedade ouvinte. Esse modelo, fortemente influenciado por discursos médicos, contribuiu para a invisibilização das especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda. Conforme apontado por Garcia (2025), há uma tensão recorrente entre o modelo clínico-patológico e o modelo sociocultural da surdez, sendo este último responsável por reconhecer os surdos como sujeitos pertencentes a uma minoria linguística com identidade própria (p. 2).

Nesse contexto, a cultura surda emerge como elemento central na constituição do sujeito. Trata-se de um conjunto de práticas, valores, normas e formas de interação que se estruturam, sobretudo, a partir da experiência visual e do uso da língua de sinais. A Língua Brasileira de Sinais (Libras), nesse sentido, não se restringe a um instrumento comunicativo, mas configura-se como elemento estruturante da identidade e da subjetividade do sujeito surdo. Pereira et al. (2025) destacam que a língua de sinais

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

desempenha papel essencial na construção e expressão da identidade surda, sendo responsável por mediar não apenas a comunicação, mas também as relações sociais e culturais (p. 242).

A identidade surda, por sua vez, não é homogênea nem estática. Trata-se de um constructo dinâmico, que se transforma ao longo do tempo e em função das experiências sociais, educacionais e culturais dos indivíduos. Carvalho e Campello evidenciam que existem múltiplas identidades surdas, resultantes de diferentes trajetórias e contextos, o que reforça a complexidade desse processo identitário (p. 1). Tal multiplicidade indica que a identidade não pode ser reduzida a um único modelo, mas deve ser compreendida como um processo em constante (re)construção.

A construção da identidade está diretamente relacionada ao sentimento de pertencimento. No caso da comunidade surda, esse pertencimento se dá, principalmente, pela inserção em espaços onde a língua de sinais é valorizada e compartilhada, possibilitando a interação entre pares e o fortalecimento de vínculos sociais. A ausência desse reconhecimento, por outro lado, pode gerar processos de exclusão, isolamento e fragilização da identidade. Nesse sentido, Silva *et al.* (2024) ressaltam que a comunidade surda constitui uma comunidade linguística com identidade cultural própria, cuja construção está vinculada às relações sociais e às experiências coletivas (p. 59).

Ao transpor essa discussão para o ensino superior, torna-se evidente que a inclusão de estudantes surdos não pode ser compreendida apenas como a ampliação de vagas ou o cumprimento de legislações. A inclusão efetiva requer a transformação das práticas pedagógicas, das estruturas institucionais e das atitudes sociais, de modo a garantir condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento. Sanches e Silva (2019) apontam que, embora haja avanços na inclusão, persistem barreiras significativas, especialmente relacionadas ao desconhecimento da Libras por parte de professores e colegas, o que compromete a comunicação e a aprendizagem (p. 155).

Além das barreiras linguísticas, destacam-se também os desafios relacionados à permanência dos estudantes surdos na universidade. A ausência de recursos adequados, como intérpretes de Libras, materiais acessíveis e metodologias inclusivas, dificulta o processo de aprendizagem e pode levar à evasão. Nesse sentido, Santos e Oliveira (2014) enfatizam que a inclusão no ensino superior ainda está distante de garantir o “*fazer parte*” pleno dos estudantes surdos, sendo necessário avançar na construção de

práticas pedagógicas que promovam a participação efetiva desses sujeitos (p. 131).

Outro aspecto relevante refere-se ao protagonismo dos estudantes surdos no ambiente acadêmico. A inclusão não deve ser pensada de forma passiva, mas como um processo que possibilite aos sujeitos surdos atuar de maneira ativa na construção de seus percursos acadêmicos. Azevedo (2021) destaca que o fortalecimento do sentimento de pertencimento está diretamente relacionado ao protagonismo dos estudantes surdos, sendo favorecido por políticas institucionais que valorizam a cultura surda e promovem espaços de participação (p. 12).

Ademais, é importante considerar que a inclusão no ensino superior envolve também a superação de barreiras simbólicas e atitudinais. O preconceito, a invisibilidade e a falta de representatividade ainda são desafios presentes no cotidiano universitário, contribuindo para a marginalização dos estudantes surdos. Nesse sentido, Garcia (2025) argumenta que a ausência de vozes surdas em espaços institucionais reforça processos de exclusão e limita a construção de identidades positivas (p. 3).

A valorização da cultura surda no ensino superior, portanto, constitui elemento fundamental para a promoção da inclusão. Isso implica reconhecer a Libras como língua de instrução, respeitar as especificidades culturais dos estudantes surdos e promover práticas pedagógicas que considerem a diversidade como princípio. Sousa *et al.* (2023) evidenciam que a aprendizagem da Libras contribui significativamente para a construção da autonomia e do senso de pertencimento dos estudantes surdos, sendo um marco em suas trajetórias educacionais (p. 1).

Nesse cenário, a educação superior assume papel estratégico na promoção da inclusão social e na valorização da diversidade. Ao reconhecer a cultura surda e promover condições equitativas de acesso e permanência, a universidade contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de atuar na transformação social. Contudo, para que isso se concretize, é necessário um compromisso institucional contínuo com a inclusão, que vá além das exigências legais e se traduza em práticas efetivas.

Dessa forma, a discussão sobre cultura surda, identidade, pertencimento e inclusão no ensino superior evidencia a necessidade de repensar os modelos educacionais vigentes, de modo a construir espaços mais democráticos e acessíveis. A inclusão, nesse contexto, não se configura como um favor ou uma concessão, mas como um direito fundamental,

que deve ser garantido a todos os sujeitos, respeitando suas singularidades e potencialidades.

2 Cultura surda e construção da identidade

A cultura surda constitui-se como um elemento estruturante na formação da identidade dos sujeitos surdos, sendo compreendida não apenas como um conjunto de práticas sociais, mas como um sistema simbólico complexo que articula linguagem, experiências visuais, valores e modos próprios de interpretar o mundo. Nesse sentido, a identidade surda emerge como um processo dinâmico e multifacetado, profundamente influenciado pelas interações sociais, pelo acesso à língua de sinais e pela inserção em contextos culturais específicos.

A concepção de identidade, no âmbito dos estudos surdos, ultrapassa a ideia de uma característica fixa ou essencial. Trata-se, antes, de uma construção social que se desenvolve ao longo das trajetórias individuais e coletivas, sendo continuamente (re)significada em função das experiências vividas. Conforme evidenciado por Carvalho e Campello (2018), a identidade surda não é estável, mas está em constante transformação, acompanhando as mudanças sociais e culturais que atravessam a vida dos sujeitos (p. 1).

Essa perspectiva reforça a compreensão de que não existe uma única identidade surda, mas múltiplas identidades que se configuram a partir de diferentes contextos, tais como o grau de acesso à Libras, a convivência com a comunidade surda, a escolarização e as relações com a cultura ouvinte. Tal diversidade evidencia a complexidade do processo identitário e aponta para a necessidade de abordagens que considerem as singularidades dos sujeitos.

A língua de sinais ocupa papel central nesse processo, sendo reconhecida como o principal meio de constituição da subjetividade surda. Não se trata apenas de um instrumento de comunicação, mas de um elemento que estrutura o pensamento, a cultura e as relações sociais. Pereira *et al.* (2025) destacam que a língua de sinais é fundamental para a construção da identidade surda, pois possibilita a expressão de experiências, sentimentos e valores próprios da comunidade (p. 242).

Nesse sentido, a ausência ou o acesso tardio à língua de sinais pode comprometer significativamente o desenvolvimento identitário do sujeito surdo. Estudos apontam que muitos indivíduos têm contato com a Libras

apenas no ensino superior, o que evidencia falhas nas políticas educacionais e impacta diretamente sua autonomia e senso de pertencimento. A língua, portanto, não apenas mediatiza a comunicação, mas constitui a base para o reconhecimento de si e do outro.

A relação entre língua, cultura e identidade pode ser aprofundada a partir da seguinte:

A Língua de Sinais não é apenas um instrumento de comunicação para a comunidade surda, mas uma linguagem plena e autônoma, capaz de constituir pensamento, cultura e identidade. Assim, a LS assume um papel central na construção subjetiva do sujeito surdo, sendo elemento estruturante de sua vivência social e de sua forma de compreender a realidade (Pereira *et al.*, 2025, p. 244).

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que a identidade surda está intrinsecamente ligada à cultura surda, entendida como um conjunto de práticas e significados compartilhados. A cultura surda abrange elementos como a língua, as formas de socialização, os valores, as tradições e as produções artísticas, constituindo um espaço de resistência e afirmação identitária.

Silva *et al.* (2024) afirmam que a comunidade surda pode ser compreendida como uma comunidade linguística que compartilha uma língua comum e uma forma particular de perceber o mundo, o que contribui para a formação de uma identidade cultural própria (p. 59). Essa perspectiva destaca a importância do pertencimento como fator essencial para a construção da identidade, uma vez que é na interação com seus pares que o sujeito surdo se reconhece e se afirma.

Entretanto, a construção da identidade surda não ocorre de forma isolada, mas em constante tensão com a cultura ouvinte dominante. Historicamente, a sociedade tem imposto padrões normativos que desconsideram as especificidades dos sujeitos surdos, reforçando estereótipos e práticas excludentes. Nesse contexto, a identidade surda assume também um caráter político, sendo construída como forma de resistência e afirmação diante das tentativas de normalização.

Garcia (2025) aponta que a surdez é frequentemente interpretada sob um modelo clínico, que invisibiliza suas dimensões culturais e linguísticas. Em contraposição, o modelo sociocultural reconhece os surdos como sujeitos de direitos, pertencentes a uma minoria linguística com identidade própria (p. 2). Essa mudança de paradigma é fundamental

para a valorização da cultura surda e para o fortalecimento da identidade dos sujeitos.

A identidade surda também está relacionada à construção de subjetividades, que se desenvolvem a partir das experiências sociais e das relações estabelecidas ao longo da vida. Cromack (2004) destaca que a identidade do sujeito surdo é influenciada por fatores sociais, culturais e linguísticos, sendo a linguagem um elemento essencial nesse processo (p. 68). A ausência de comunicação adequada pode gerar isolamento e dificuldades no desenvolvimento social e emocional, evidenciando a importância do acesso à língua de sinais.

Para sistematizar os principais elementos que compõem a cultura surda e sua relação com a identidade, apresenta-se o Figura 1:

Figura 1 – Elementos constitutivos da cultura surda



Fonte: Elaborado a partir de Pereira et al. (2025) e Silva et al. (2024).

A partir desses elementos, é possível compreender que a cultura surda não se limita a aspectos linguísticos, mas envolve uma complexa rede de significados que orientam a vida social dos sujeitos. Essa cultura desempenha papel fundamental na construção da identidade, pois oferece referências para a formação do “eu” e para o reconhecimento do outro.

Além disso, a identidade surda está diretamente relacionada ao sentimento de pertencimento, que se manifesta na participação ativa na comunidade surda e na valorização de suas práticas culturais. Sousa *et al.* (2023) evidenciam que o fortalecimento da identidade e da autoestima dos sujeitos surdos está associado à valorização da cultura surda e ao uso da Libras em contextos educacionais (p. 1).

Para sintetizar as relações entre cultura, identidade e pertencimento, apresenta-se o Quadro 1:

Quadro 1 – Relação entre cultura surda, identidade e pertencimento

DIMENSÃO	RELAÇÃO
Cultura surda	Base simbólica e social da identidade
Identidade surda	Construção subjetiva e social do sujeito
Pertencimento	Resultado da inserção na comunidade surda
Língua de sinais	Elemento mediador entre cultura e identidade

Fonte: Elaborado com base em estudos de Garcia (2025), Pereira et al. (2025) e Sousa et al. (2023).

Dessa forma, a análise da cultura surda e da construção da identidade evidencia a centralidade da língua de sinais, das experiências visuais e das relações sociais na constituição dos sujeitos surdos. A identidade não é um dado pré-existente, mas um processo em constante construção, marcado por tensões, resistências e afirmações.

Nesse contexto, torna-se imprescindível reconhecer a cultura surda como elemento fundamental para a promoção da inclusão e para a valorização da diversidade. A compreensão dessa cultura permite não apenas ampliar o conhecimento sobre a surdez, mas também contribuir para a construção de práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às especificidades dos sujeitos surdos.

3 Ensino superior, inclusão e pertencimento

A inclusão de estudantes surdos no ensino superior constitui um campo de tensões, avanços e permanentes desafios, sobretudo quando analisada à luz das categorias de acesso, permanência, participação e pertencimento. Embora políticas públicas e legislações educacionais tenham ampliado significativamente o ingresso desses sujeitos nas instituições

de ensino superior, a efetivação de uma inclusão plena ainda demanda transformações estruturais, pedagógicas e atitudinais que ultrapassam o simples cumprimento de normativas legais.

A educação inclusiva, em sua concepção mais ampla, pressupõe o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do espaço educacional. Nesse sentido, não se trata apenas de garantir o acesso de estudantes surdos à universidade, mas de assegurar condições que promovam o desenvolvimento acadêmico, social e subjetivo desses sujeitos. Conforme destacam Sanches e Silva (2019), a educação inclusiva visa garantir a participação dos estudantes nas diversas situações de aprendizagem, valorizando suas experiências e potencialidades (p. 155).

Entretanto, a realidade vivenciada pelos estudantes surdos no ensino superior evidencia a presença de múltiplas barreiras. Dentre elas, destacam-se as barreiras comunicacionais, decorrentes da falta de domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por parte de professores e colegas ouvintes. Tal limitação compromete não apenas o acesso ao conteúdo acadêmico, mas também as interações sociais, fundamentais para a construção do sentimento de pertencimento.

Nesse contexto, a inclusão assume uma dimensão que vai além da presença física do estudante na sala de aula. Como afirma Correia (2001, apud Sanches, Silva, 2019), a inclusão implica a criação de ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os alunos, promovendo seu desenvolvimento global:

O princípio da inclusão apela, portanto, para a educação inclusiva que pretende, de um modo geral, que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global (acadêmico, socioemocional e pessoal) (Correia, 2001, apud Sanches, Silva, 2019, p. 156).

Essa perspectiva evidencia que a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige a reconfiguração das práticas pedagógicas e das relações institucionais. No caso dos estudantes surdos, isso implica reconhecer a Libras como língua de instrução, promover o uso de recursos visuais e garantir a presença de intérpretes qualificados.

Além das barreiras linguísticas, há também desafios relacionados à permanência dos estudantes surdos na universidade. Estudos indicam que muitos desses estudantes enfrentam dificuldades acadêmicas decorrentes da falta de acessibilidade, o que pode comprometer seu desempenho e

levar à evasão. Sousa *et al.* (2023) apontam que a ausência de acessibilidade e a insuficiência de intérpretes impactam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos (p. 1).

Nesse sentido, a permanência no ensino superior está diretamente relacionada à implementação de políticas institucionais que assegurem condições adequadas de aprendizagem. Santos e Oliveira (2014) ressaltam que a inclusão não pode ser reduzida ao acesso, sendo necessário avançar na construção de espaços que promovam o “*fazer parte*” dos estudantes surdos na vida acadêmica (p. 131).

A noção de pertencimento, nesse contexto, emerge como elemento central para a compreensão da inclusão. O pertencimento refere-se ao sentimento de ser reconhecido como parte integrante de um grupo, o que implica não apenas a presença física, mas a participação ativa e significativa nas atividades acadêmicas. Azevedo (2021) destaca que o sentimento de pertencimento dos estudantes surdos está associado à existência de políticas inclusivas que valorizem sua identidade e cultura, favorecendo seu protagonismo no ambiente universitário (p. 12).

Essa relação entre inclusão e pertencimento pode ser aprofundada a partir da seguinte:

Na opinião dos participantes deste estudo, a política da universidade dá novos sentidos à palavra inclusão porque gera neles o sentimento de pertencimento à ambiência universitária, fato que favorece o protagonismo surdo. A presença de ações e programas institucionais, como a oferta de cursos em Libras, a atuação de intérpretes e a criação de espaços de pesquisa e extensão, contribui para que os estudantes surdos se reconheçam como parte integrante da universidade, fortalecendo sua identidade e sua participação social (Azevedo, 2021, p. 12).

A partir dessa perspectiva, é possível afirmar que o pertencimento não se constrói de forma espontânea, mas depende de condições institucionais que promovam a inclusão de maneira efetiva. Isso envolve não apenas recursos materiais, mas também mudanças nas atitudes e concepções dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Outro aspecto relevante diz respeito ao protagonismo dos estudantes surdos. A inclusão, quando efetivada, possibilita que esses sujeitos deixem de ocupar posições passivas e passem a atuar como agentes de transformação no ambiente acadêmico. Tal protagonismo está diretamente relacionado ao reconhecimento da cultura surda e à valorização da diversidade linguística.

Contudo, é importante destacar que a inclusão no ensino superior ainda é atravessada por práticas excludentes, muitas vezes naturalizadas no cotidiano institucional. O desconhecimento da cultura surda e a predominância de uma perspectiva ouvinte contribuem para a reprodução de desigualdades e para a invisibilização dos estudantes surdos. Garcia (2025) aponta que a ausência de representatividade e a persistência de modelos clínicos de compreensão da surdez reforçam processos de exclusão simbólica (p. 3).

Dessa forma, a construção de um ensino superior inclusivo requer a adoção de uma perspectiva crítica, que questione as estruturas existentes e promova a valorização da diversidade. Isso implica reconhecer que a inclusão não é um estado alcançado, mas um processo em constante construção, que demanda compromisso coletivo e ações contínuas.

Além disso, a inclusão de estudantes surdos no ensino superior deve ser compreendida como resultado de lutas históricas por reconhecimento e direitos. O acesso desses sujeitos à universidade não ocorreu de forma espontânea, mas foi conquistado por meio de movimentos sociais que reivindicaram políticas públicas e mudanças nas práticas educacionais. Nesse sentido, Azevedo (2021) ressalta que o ingresso de estudantes surdos no ensino superior é fruto das mobilizações do movimento surdo, que lutou pela garantia de seus direitos educacionais (p. 12).

A análise da inclusão no ensino superior também pode ser enriquecida a partir de uma: estudos evidenciam que, apesar do aumento no número de estudantes surdos nas universidades, ainda persistem dificuldades relacionadas à acessibilidade, à comunicação e à adaptação das práticas pedagógicas, o que limita a participação plena desses sujeitos no ambiente acadêmico.

Por fim, é fundamental compreender que a inclusão e o pertencimento no ensino superior estão intrinsecamente relacionados à valorização da cultura surda. A universidade, enquanto espaço de produção de conhecimento, deve assumir o compromisso de reconhecer e incorporar as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, promovendo uma educação que seja, de fato, inclusiva e democrática.

Nesse sentido, a construção de ambientes educacionais inclusivos exige não apenas mudanças estruturais, mas também uma transformação nas concepções de ensino, aprendizagem e diversidade. A inclusão, quando efetivada, não beneficia apenas os estudantes surdos, mas contribui para

a construção de uma universidade mais plural, equitativa e socialmente comprometida.

4 Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste estudo evidencia que a relação entre cultura surda, identidade, pertencimento e inclusão no ensino superior constitui um campo complexo, atravessado por avanços normativos e desafios estruturais ainda persistentes. A ampliação do acesso de estudantes surdos às instituições de ensino superior representa, sem dúvida, uma conquista significativa, resultado de lutas históricas por reconhecimento e garantia de direitos. Contudo, a efetivação da inclusão não se esgota no ingresso, exigindo condições concretas de permanência, participação e desenvolvimento acadêmico.

A cultura surda, enquanto expressão legítima de uma comunidade linguística e social, revela-se elemento central na constituição da identidade dos sujeitos surdos. A Língua Brasileira de Sinais, nesse contexto, assume papel estruturante, não apenas como meio de comunicação, mas como fundamento da construção subjetiva, social e cultural. Ignorar essa dimensão implica reduzir a inclusão a uma prática superficial, desconsiderando as especificidades dos sujeitos e comprometendo seu processo formativo.

Observa-se que a identidade surda é construída de forma dinâmica, sendo influenciada pelas experiências educacionais, sociais e culturais vivenciadas pelos indivíduos. O contato com a comunidade surda, o acesso à língua de sinais e a valorização da cultura própria são fatores determinantes para o fortalecimento dessa identidade. Por outro lado, a ausência desses elementos pode gerar processos de exclusão, fragilização identitária e dificuldades de inserção social.

No âmbito do ensino superior, a inclusão de estudantes surdos ainda enfrenta obstáculos significativos, especialmente no que se refere às barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. A falta de preparo institucional, a ausência de práticas pedagógicas inclusivas e o desconhecimento da Libras por parte de docentes e discentes constituem entraves que limitam a efetiva participação desses sujeitos no ambiente acadêmico. Nesse sentido, a inclusão demanda uma reconfiguração das práticas educativas, orientada por princípios de equidade, diversidade e respeito às diferenças.

O pertencimento emerge, nesse cenário, como categoria fundamental para compreender a inclusão em sua dimensão mais ampla. Sentir-se parte do espaço universitário implica reconhecimento, valorização e participação ativa, aspectos que só se concretizam quando há condições reais de acessibilidade e respeito à identidade cultural dos estudantes surdos. O fortalecimento do pertencimento está diretamente relacionado à implementação de políticas institucionais inclusivas, à valorização da cultura surda e à promoção do protagonismo desses sujeitos.

Ademais, a inclusão no ensino superior deve ser compreendida como um processo contínuo e coletivo, que envolve não apenas a adoção de medidas técnicas, mas também a transformação das concepções sociais sobre a surdez. A superação de práticas excludentes exige o reconhecimento da surdez como diferença linguística e cultural, rompendo com paradigmas reducionistas que a associam exclusivamente à deficiência.

Dessa forma, torna-se imprescindível que as instituições de ensino superior assumam um compromisso efetivo com a inclusão, promovendo ações que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos. Isso implica investir na formação de professores, na ampliação de recursos acessíveis, na valorização da Libras e na construção de ambientes educacionais que reconheçam e respeitem a diversidade.

Por fim, destaca-se que a promoção de uma educação superior inclusiva não beneficia apenas os estudantes surdos, mas contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural. A valorização da cultura surda e o reconhecimento da diversidade linguística e cultural constituem passos fundamentais para a consolidação de uma educação comprometida com a equidade e com os direitos humanos.

Referências

ARAÚJO, Alessandra Santos. **A pessoa com surdez no ensino superior: perspectivas e desempenho quanto ao acesso, permanência e aprendizagem.** 2021. 21f. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) - Centro de Formação de Professores, Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, Paraíba, Brasil, 2021.

AZEVEDO, Fernanda Emanuele Souza de. **O protagonismo dos surdos nas políticas de inclusão na educação superior: uma análise das narrativas de acadêmicos surdos no contexto da UNIR campus de Vilhena.**

2021. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2021.

CARVALHO, Vilmar Fernando; CAMPELLO, Ana Regina e Souza. A existência de quatorze (14) identidades surdas. **Humanidades & Inovação**, v. 9, n. 14, p. 139–152, 28 set. 2022.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 24, n. 4, p. 68-77, dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000400009>. Acesso em: 25 abr. 2026.

GARCIA, Elisandra Santos Mendes. Entre invisibilidade e reconhecimento: representatividade surda e construção identitária na atualidade. **Evoxia: International Journal of Scientific Innovation**, v. 1, n. 1, 2025. Disponível em: <https://evoxia.com.br/index.php/evoxia/pt/article/view/6>. Acesso em: 25 abr. 2026.

GOMES-SOUSA, Francisco Ebson; COSTA, Mifra Angélica Chaves da; FERREIRA, Ítalo Santos. Aprender Libras, construir-se surdo: o percurso da língua na formação da identidade e autonomia. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**, 11., 2025. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2025/TRABALHO_COMPLETO_EV214_ID9501_TB3463_30102025133755.pdf. Acesso em: 25 abr. 2026.

PEREIRA, Maria Silvia *et al.* A língua de sinais e a construção da identidade surda: cultura, educação e inclusão social. **Tempo da Ciência**, [S. l.], v. 32, n. 63, p. 22, 2025. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/36110>. Acesso em: 26 abr. 2026.

SANCHES, Isabel Rodrigues; SILVA, Polliana Barboza. 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.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; OLIVEIRA, Syham Kafka Vitorino de. DIÁLOGO COM A CULTURA SURDA E A INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: AVALIAÇÃO E PROPOSIÇÃO. **HOLOS**, [S. l.], v. 5, p. 131–143, 2014. DOI: 10.15628/holos.2014.1564. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1564>. Acesso em: 26 abr. 2026.

SILVA, Danierika Agostinho da; MELLO, Débora Luciana Santos de; SOUZA, Érica Vicente de; SALDANHA, Lú-

cia de Fátima Tavares; PEREIRA, Simone Lorena da Silva. Projeto de vida bilíngue para surdos: reflexões sobre autoestima, identidade e cultura surda. **In: ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS (ENALIC)**, 10., 2025, Brasília. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enalic/2025/TRABALHO_COMPLETO_EV224_ID5925_TB4582_20112025223114.pdf. Acesso em: 25 abr. 2026.

SILVA, Gisele Pereira *et al.* Comunidade, educação e pertencimento social atravessamentos de acadêmicos surdos na amazônia. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, v. 34, p. 59–67, 27 dez. 2024.

DESAFIOS DA PERMANÊNCIA E ÊXITO DE ESTUDANTES SURDOS NO ENSINO SUPERIOR

Carla Damasceno de Moraes¹

1 Introdução

A educação superior ocupa lugar central na constituição do sujeito contemporâneo, sendo compreendida não apenas como espaço de formação técnica e profissional, mas também como ambiente de construção de cidadania, pensamento crítico e inserção social. No entanto, esse espaço historicamente foi marcado por processos seletivos excludentes, que restringiram o acesso e a permanência de determinados grupos sociais, dentre eles, as pessoas com deficiência, em especial os sujeitos surdos. A inserção desse público no ensino superior brasileiro é fruto de lutas sociais, avanços legais e transformações nas concepções de educação inclusiva, embora ainda existam lacunas significativas no que diz respeito à garantia de condições efetivas de permanência e êxito acadêmico.

Nesse cenário, a presença de estudantes surdos nas universidades representa não apenas uma conquista, mas também um desafio institucional, pedagógico e social. Conforme apontam Silva e Galizia (2025, p. 1), a trajetória da comunidade surda na educação é marcada por um “passado de lutas, falta de reconhecimento e de respeito”, o que evidencia que sua inserção no ensino superior não ocorreu de forma natural, mas sim como resultado de um processo histórico de resistência e reivindicação de direitos. Tal contexto reforça a necessidade de compreender que o acesso à universidade, embora fundamental, não é suficiente para assegurar a permanência desses estudantes, sendo imprescindível a construção de condições que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico e profissional.

A ampliação do acesso de estudantes surdos ao ensino superior, observada nas últimas décadas, está diretamente relacionada à implementação de políticas públicas inclusivas e ao reconhecimento da

1 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legítimo de comunicação. Entretanto, a expansão do ingresso não foi acompanhada, na mesma proporção, por mudanças estruturais nas instituições de ensino, o que resulta em um cenário no qual a permanência ainda se apresenta como um processo complexo e, muitas vezes, fragilizado. De acordo com Rocha (2025, p. 1), embora haja aumento nas matrículas, “o processo de permanência ainda é complexo”, evidenciando que a inclusão no ensino superior vai além da presença física do estudante na universidade.

Nesse sentido, torna-se necessário problematizar a distinção entre acesso e acessibilidade. Enquanto o acesso refere-se à possibilidade de ingresso na instituição, a acessibilidade diz respeito às condições que garantem a permanência e o sucesso acadêmico do estudante. Vereta e Streiechen (2022, p. 150) destacam que a inclusão não se concretiza apenas com a inserção do aluno surdo no espaço universitário, sendo imprescindível a adoção de estratégias que promovam a eliminação de barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais. Tal compreensão evidencia que a permanência está intrinsecamente relacionada à qualidade das condições oferecidas pela instituição, incluindo recursos humanos, práticas pedagógicas e políticas institucionais.

Entre os principais obstáculos enfrentados pelos estudantes surdos no ensino superior, destacam-se as barreiras linguísticas, que comprometem significativamente o processo de ensino-aprendizagem. A ausência de domínio da Libras por parte de docentes e colegas dificulta a interação em sala de aula, limitando o acesso ao conteúdo acadêmico e à construção do conhecimento. Conforme aponta Fernandes (2014, p. 123), a falta de conhecimento sobre a surdez e a ausência de práticas pedagógicas adequadas constituem fatores que impactam diretamente a permanência desses estudantes. Essa realidade demonstra que a inclusão exige mudanças profundas nas práticas educativas, superando modelos tradicionais de ensino que desconsideram as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Além das barreiras linguísticas, as dificuldades relacionadas à formação docente configuram-se como um dos principais entraves para a inclusão efetiva no ensino superior. Muitos professores não possuem formação inicial ou continuada que contemple a educação de surdos, o que resulta em práticas pedagógicas inadequadas e na incapacidade de atender às necessidades desses estudantes. Nesse contexto, Streiechen (2017, p. 151) afirma que a ausência de preparo docente compromete a construção

de um ambiente inclusivo, uma vez que os educadores não conseguem desenvolver estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos surdos.

Outro aspecto relevante refere-se às políticas institucionais e à oferta de recursos de apoio. Embora existam dispositivos legais que garantem o direito à educação inclusiva, sua efetivação no cotidiano universitário ainda é limitada. A insuficiência de intérpretes de Libras, a falta de materiais didáticos adaptados e a ausência de núcleos de apoio especializados são fatores que contribuem para a exclusão desses estudantes. Conforme apontam Diniz e Ribeiro (2024, p. 279), a inclusão plena depende não apenas de infraestrutura, mas também da oferta de recursos pedagógicos adequados e da sensibilização da comunidade acadêmica.

Ademais, é importante destacar que a permanência e o êxito acadêmico dos estudantes surdos não estão dissociados de suas trajetórias educacionais anteriores. As dificuldades enfrentadas ao longo da educação básica, especialmente no que diz respeito à aquisição da linguagem e ao acesso à Libras, repercutem diretamente no desempenho no ensino superior. Oliveira (2020, p. 7) evidencia que as barreiras enfrentadas desde os níveis iniciais de ensino contribuem para a desigualdade de oportunidades no ingresso e permanência na universidade. Tal constatação reforça a necessidade de políticas educacionais articuladas que garantam continuidade no processo de inclusão ao longo de toda a trajetória escolar.

Por outro lado, é fundamental reconhecer que, apesar dos desafios, a presença de estudantes surdos no ensino superior também tem impulsionado transformações significativas no campo educacional. A valorização da identidade e da cultura surda, bem como o reconhecimento da Libras como primeira língua, contribuem para a construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e plural. Lima e Fernandes (2021, p. 28121) destacam que o respeito às singularidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos é essencial para o fortalecimento de sua participação no espaço universitário.

Dessa forma, compreender os desafios da permanência e do êxito de estudantes surdos no ensino superior implica analisar um conjunto complexo de fatores que envolvem dimensões pedagógicas, linguísticas, institucionais e sociais. A inclusão efetiva exige o compromisso das instituições de ensino com a promoção de práticas educacionais que reconheçam a diversidade e garantam condições equitativas de aprendizagem. Nesse contexto, a universidade deve assumir seu papel como espaço de transformação social, comprometendo-se com a construção de

uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

2 Desafios no acesso e permanência de estudantes surdos

A análise dos desafios relacionados ao acesso e à permanência de estudantes surdos no ensino superior exige a compreensão de que tais processos não se limitam à dimensão quantitativa das matrículas, mas envolvem aspectos estruturais, pedagógicos, linguísticos e atitudinais que influenciam diretamente a trajetória acadêmica desses sujeitos. Embora haja avanços significativos nas políticas inclusivas, persistem barreiras que dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente equitativa.

O acesso ao ensino superior, por si só, constitui uma etapa complexa para estudantes surdos, especialmente quando se consideram as desigualdades educacionais acumuladas ao longo da educação básica. A ausência de práticas pedagógicas bilíngues e de profissionais qualificados impacta diretamente o desenvolvimento linguístico e cognitivo desses estudantes, limitando suas condições de competir em igualdade nos processos seletivos. Nesse sentido, Moreira, Ansay e Fernandes (2016, p. 50) afirmam que o ingresso no ensino superior implica enfrentar múltiplas barreiras, destacando que muitos estudantes surdos têm negado “seu direito de se comunicar em sua primeira língua – a Língua Brasileira de Sinais (Libras)”.

Além das dificuldades no ingresso, a permanência no ensino superior revela-se ainda mais desafiadora. Isso ocorre porque a inclusão não se efetiva apenas com a presença do estudante surdo no espaço universitário, sendo necessária a criação de condições que assegurem sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. A literatura aponta que a permanência está diretamente associada à acessibilidade, entendida de forma ampla, incluindo aspectos comunicacionais, pedagógicos e sociais.

Nesse contexto, destaca-se a distinção entre acesso e acessibilidade, conforme explicitado por Vereta e Streichen (2022, p. 150), ao afirmarem que:

O acesso detém-se na possibilidade de ingresso do surdo às instituições educacionais. Já, a acessibilidade vai muito além, pois ela visa a permanência do aluno, enfocando a qualidade e eficácia do ensino e da aprendizagem. [...] os sistemas de ensino devem organizar as condições

de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças.

A permanência depende de um conjunto de ações institucionais que garantam não apenas o acesso físico, mas também a participação efetiva do estudante surdo no ambiente acadêmico. No entanto, a realidade das instituições de ensino superior ainda demonstra fragilidades nesse sentido, sobretudo no que se refere à eliminação de barreiras comunicacionais.

Entre os principais desafios enfrentados pelos estudantes surdos, destacam-se as barreiras linguísticas, consideradas centrais no processo de inclusão. A predominância da língua oral e escrita nas práticas pedagógicas, aliada à falta de domínio da Libras por parte de professores e colegas, compromete significativamente a compreensão dos conteúdos acadêmicos. Conforme Fernandes (2014, p. 123), a dificuldade na relação professor-aluno decorre, em grande medida, do desconhecimento das especificidades linguísticas dos estudantes surdos, resultando em práticas pedagógicas inadequadas.

Outro fator relevante diz respeito à escassez de intérpretes de Libras e à insuficiência de recursos de tradução e adaptação de materiais acadêmicos. Embora a legislação brasileira assegure o direito à presença desses profissionais, sua oferta ainda é limitada, especialmente em atividades extracurriculares, eventos acadêmicos e na produção de textos científicos. Cardoso, Diodato e Gomes (2020, p. 4592) apontam que, mesmo quando há acessibilidade em sala de aula, “há uma escassez de profissionais em outros espaços, bem como para a tradução dos materiais utilizados durante as aulas”.

Além das barreiras linguísticas, as dificuldades pedagógicas também se destacam como entraves à permanência. Muitos docentes não possuem formação adequada para trabalhar com estudantes surdos, o que resulta na adoção de metodologias que não contemplam suas necessidades específicas. Essa lacuna formativa contribui para a manutenção de práticas excludentes, reforçando a desigualdade no acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, apresenta-se o Quadro 1, que sintetiza os principais desafios enfrentados pelos estudantes surdos no ensino superior.

Quadro 1 – Principais desafios no acesso e permanência de estudantes surdos

CATEGORIA	DESAFIOS IDENTIFICADOS
LINGUÍSTICOS	Falta de domínio da Libras por docentes e colegas; dificuldade de compreensão de conteúdos
PEDAGÓGICOS	Metodologias inadequadas; ausência de práticas bilíngues
INSTITUCIONAIS	Falta de políticas efetivas de inclusão; insuficiência de apoio acadêmico
COMUNICACIONAIS	Escassez de intérpretes; ausência de tradução de materiais
ATITUDINAIS	Preconceito, desconhecimento e resistência à inclusão

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

No âmbito institucional, observa-se que muitas universidades ainda não desenvolveram políticas consolidadas de inclusão, o que compromete a permanência dos estudantes surdos. A ausência de núcleos de apoio, programas de acompanhamento acadêmico e estratégias de acolhimento contribui para a evasão e para o baixo desempenho acadêmico.

Outro aspecto fundamental refere-se às barreiras atitudinais, que dizem respeito às percepções e atitudes da comunidade acadêmica em relação à surdez. O preconceito, a falta de sensibilização e o desconhecimento sobre a cultura surda dificultam a construção de um ambiente inclusivo. Castro e Almeida (2014, p. 179) destacam que um dos maiores desafios das universidades é “romper as barreiras, ainda existentes, principalmente, as atitudinais”.

Adicionalmente, a permanência dos estudantes surdos está relacionada à ausência de políticas linguísticas institucionais que garantam o uso da Libras como língua de instrução. A falta de reconhecimento da Libras como língua legítima no ambiente acadêmico contribui para a marginalização desses estudantes e para a limitação de sua participação.

Diante disso, apresenta-se o Quadro 2, que relaciona os desafios identificados com suas possíveis implicações na trajetória acadêmica dos estudantes surdos.

Quadro 2 – Implicações dos desafios na permanência acadêmica

DESAFIO	IMPLICAÇÕES
Barreiras linguísticas	Dificuldade de aprendizagem; baixo rendimento acadêmico
Falta de formação docente	Metodologias inadequadas; exclusão pedagógica
Escassez de intérpretes	Limitação na comunicação; isolamento acadêmico
Barreiras atitudinais	Preconceito; exclusão social
Falta de políticas institucionais	Evasão; baixa permanência

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Por fim, destaca-se que os desafios enfrentados pelos estudantes surdos no ensino superior são multifacetados e interdependentes, exigindo uma abordagem sistêmica por parte das instituições. A superação dessas barreiras demanda investimentos em formação docente, ampliação de recursos de acessibilidade, fortalecimento de políticas institucionais e valorização da diversidade linguística e cultural.

Assim, compreender os desafios no acesso e na permanência de estudantes surdos implica reconhecer que a inclusão não é um processo linear, mas sim um movimento contínuo de transformação das práticas educacionais, orientado pelo compromisso com a equidade e a justiça social.

3 Estratégias para permanência e êxito acadêmico

A consolidação de estratégias voltadas à permanência e ao êxito acadêmico de estudantes surdos no ensino superior demanda uma abordagem sistêmica, que articule políticas institucionais, práticas pedagógicas inclusivas, valorização linguística e formação docente. Tais estratégias devem ser compreendidas não como ações pontuais, mas como processos contínuos de transformação das estruturas universitárias, orientados pelo princípio da equidade e pelo reconhecimento da diversidade.

Nesse contexto, a permanência não pode ser dissociada da qualidade das condições oferecidas ao estudante surdo. A literatura evidencia que o êxito acadêmico está diretamente relacionado à efetivação de políticas inclusivas que garantam acessibilidade plena. Segundo Yaegashi *et al.* (2026,

p. 21), apesar dos avanços no acesso ao ensino superior, a permanência ainda é marcada por “barreiras linguísticas, pedagógicas e institucionais”, o que reforça a necessidade de estratégias integradas que promovam a inclusão efetiva.

Uma das estratégias centrais refere-se à implementação da educação bilíngue no contexto universitário. A adoção da Libras como primeira língua e da língua portuguesa escrita como segunda língua constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes surdos. Essa abordagem não apenas facilita a compreensão dos conteúdos, mas também valoriza a identidade cultural e linguística desses sujeitos. Nesse sentido, Lima e Fernandes (2021, p. 28121) destacam que o reconhecimento das singularidades linguísticas é essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Outro aspecto relevante diz respeito à presença qualificada de intérpretes de Libras. Embora esse recurso seja amplamente reconhecido como indispensável, sua atuação deve ser compreendida como parte de um conjunto mais amplo de estratégias. A simples presença do intérprete não garante a aprendizagem, sendo necessário que haja articulação entre docentes, intérpretes e estudantes, de modo a favorecer a mediação pedagógica e a construção do conhecimento.

Nesse sentido, a importância da mediação pedagógica é enfatizada por Diniz e Ribeiro (2024, p. 279), ao destacarem que o papel do intérprete e do estudante apoiador é fundamental para o sucesso acadêmico dos estudantes surdos, contribuindo para a adaptação dos conteúdos e para a participação ativa nas atividades acadêmicas. Essa perspectiva reforça a necessidade de trabalho colaborativo no ambiente universitário, envolvendo diferentes atores no processo de inclusão.

Além disso, a formação docente configura-se como uma estratégia indispensável para a promoção do êxito acadêmico. Muitos professores ainda não possuem preparo adequado para trabalhar com estudantes surdos, o que compromete a eficácia das práticas pedagógicas. Dessa forma, a formação inicial e continuada deve contemplar aspectos relacionados à educação inclusiva, à Libras e às metodologias bilíngues, possibilitando a construção de práticas mais adequadas às necessidades dos estudantes.

A relevância dessa formação é evidenciada na seguinte:

Propiciar o acesso a uma universidade não é o suficiente, mas é preciso amparar o acadêmico surdo para que aconteça uma acessibilidade de forma eficaz, provocando um ensino significativo ao surdo, voltado

à prática bilíngue [...] é necessário o amparo de toda a comunidade superior educacional, em que se faz necessário que os professores, e a instituição, visem a prática de meios inclusivos, porém que propicie acima de tudo a formação emancipatória (Vereta; Streichen, 2022, p. 158-160).

A permanência e o êxito acadêmico não dependem apenas de recursos materiais, mas também de uma mudança paradigmática nas práticas educacionais, orientada pela valorização da diversidade e pela promoção da autonomia dos estudantes surdos.

Outro elemento estratégico refere-se à criação e fortalecimento de núcleos institucionais de acessibilidade. Esses espaços desempenham papel fundamental no acompanhamento dos estudantes, oferecendo suporte pedagógico, psicológico e social. Além disso, atuam na articulação de políticas inclusivas, promovendo ações de sensibilização e formação para a comunidade acadêmica.

A atuação desses núcleos está diretamente relacionada à efetivação das políticas públicas de inclusão, que, embora avançadas no plano legal, ainda apresentam lacunas na sua implementação. Martins e Napolitano (2017, p. 107) ressaltam que as políticas públicas devem garantir igualdade de oportunidades, assegurando condições para o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos por estudantes surdos.

Paralelamente, destaca-se a importância da adaptação de materiais didáticos e da utilização de recursos tecnológicos. O uso de vídeos em Libras, legendas, plataformas digitais acessíveis e materiais visuais contribui significativamente para a aprendizagem dos estudantes surdos. Essas estratégias favorecem a autonomia e ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento.

Outro aspecto fundamental diz respeito à valorização da cultura surda no ambiente universitário. O reconhecimento das especificidades culturais e linguísticas desses estudantes contribui para a construção de um espaço acadêmico mais inclusivo e respeitoso. Segundo Silva e Orrú (2020, p. 156), os desafios enfrentados pelos estudantes surdos não se restringem à dimensão linguística, mas também envolvem aspectos atitudinais, relacionados ao reconhecimento de suas singularidades.

Nesse sentido, a promoção de ações de sensibilização e formação da comunidade acadêmica é essencial para a superação de preconceitos e para a construção de relações mais inclusivas. Tais ações contribuem para

a redução do isolamento social e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes surdos.

A seguir, apresenta-se a Figura 1, que sintetiza as principais estratégias para permanência e êxito acadêmico.

Figura 1 – Estratégias para permanência de estudantes surdos no ensino superior



Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Diante do exposto, evidencia-se que a permanência e o êxito acadêmico de estudantes surdos dependem de um conjunto articulado de estratégias que envolvem dimensões pedagógicas, institucionais e culturais. A efetivação dessas estratégias requer o comprometimento das instituições de ensino superior com a promoção de uma educação inclusiva, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade.

Assim, a construção de um ambiente acadêmico inclusivo não se limita à eliminação de barreiras, mas implica a criação de condições que favoreçam o desenvolvimento pleno dos estudantes surdos, garantindo-lhes não apenas o direito de acesso, mas também a permanência qualificada e o sucesso em sua trajetória acadêmica.

A Figura 2 apresenta a relação entre estratégias e resultados esperados no processo de permanência acadêmica.

Figura 2 – Relação entre estratégias e êxito acadêmico

Estratégia	Resultado Esperado
 Educação bilíngue (Libras e português escrito)	Melhor compreensão dos conteúdos
Formação docente	Práticas pedagógicas inclusivas
Intérpretes de Libras	Ampliação da comunicação
Apoio institucional	Redução da evasão
 Tecnologias acessíveis <ul style="list-style-type: none"> • Apoio institucional • Acompanhamento aos alunos • Mediação entre setores 	Autonomia na aprendizagem
Valorização cultural <ul style="list-style-type: none"> • Conscientização e inclusão • Redução de barreiras atitudinais 	

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

4 Considerações finais

A análise dos desafios e das estratégias relacionadas à permanência e ao êxito de estudantes surdos no ensino superior evidência que, apesar dos avanços legais e do aumento no acesso, a inclusão ainda não se efetiva plenamente no cotidiano das instituições universitárias. O ingresso desses estudantes representa apenas a etapa inicial de um processo complexo, que exige transformações estruturais, pedagógicas e culturais para garantir condições equitativas de aprendizagem.

Os principais entraves identificados concentram-se nas barreiras linguísticas, na insuficiência de formação docente, na fragilidade das políticas institucionais e na persistência de atitudes excludentes. Tais fatores comprometem não apenas o desempenho acadêmico, mas também o sentimento de pertencimento dos estudantes surdos no ambiente universitário. Conforme evidenciado ao longo deste estudo, a ausência de práticas pedagógicas bilíngues e de estratégias inclusivas contribui para

a manutenção de desigualdades históricas, dificultando a permanência e aumentando os índices de evasão.

Por outro lado, destaca-se que a presença crescente de estudantes surdos no ensino superior tem impulsionado mudanças importantes nas instituições, promovendo debates sobre acessibilidade, diversidade linguística e inclusão educacional. A valorização da Libras, o fortalecimento das políticas públicas e o protagonismo da comunidade surda têm contribuído para a construção de novos paradigmas educacionais, orientados pelo respeito às diferenças e pela promoção da equidade.

Nesse sentido, as estratégias para permanência e êxito acadêmico devem ser compreendidas como ações integradas, que envolvem a implementação da educação bilíngue, a formação continuada dos docentes, a ampliação dos recursos de acessibilidade e o fortalecimento dos núcleos institucionais de apoio. Além disso, é fundamental promover a sensibilização da comunidade acadêmica, de modo a superar barreiras atitudinais e construir um ambiente inclusivo e acolhedor.

Dessa forma, a efetivação da inclusão no ensino superior depende do compromisso das instituições com a transformação de suas práticas, reconhecendo que a diversidade não é um obstáculo, mas um elemento constitutivo da educação. Garantir a permanência e o êxito de estudantes surdos implica assegurar não apenas o direito à educação, mas também o acesso ao conhecimento em condições de igualdade, respeitando suas especificidades linguísticas, culturais e sociais.

Por fim, conclui-se que a construção de uma universidade inclusiva exige uma mudança paradigmática, na qual a responsabilidade pela inclusão não recaia apenas sobre o estudante, mas sobre toda a comunidade acadêmica. Somente a partir de uma perspectiva coletiva e comprometida será possível promover uma educação superior que assegure, de fato, o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes surdos.

Referências

CASTRO, Sabrina Fernandes de; ALMEIDA, Maria Amélia. Ingresso e permanência de alunos com deficiência em universidades públicas brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 179–194, 1 jun. 2014.

CARDOSO, Antônio Carlos; DIODATO, José Roniero; GOMES, Alfredo Macedo. **Objecções, desejos e inquietudes: desafios de estudantes**

surdos/as nos cursos de graduação e pós-graduação. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL EM PERNAMBUCO (EPEPE), 2021. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/epepe/2021/TRABALHO_EV167_MD1_SA115_ID743_30092021113713.pdf. Acesso em: 25 abr. 2026.

DINIZ, Viviane dos Santos Barreto; RIBEIRO, Sátilla Souza. Desafios e estratégias para a inclusão de estudantes surdos na educação superior: o papel do estudante apoiador e das políticas institucionais. **Grau Zero – Revista de Crítica Cultural**, Alagoinhas-BA: Fábrica de Letras - UNEB, v. 12, n. 2, p. 279–292, 2024. DOI: 10.30620/gz.v12n2.p279. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/grauzero/article/view/v12n2p279>. Acesso em: 25 abr. 2026.

LIMA, Maria Aldenora dos Santos; FERNANDES, Sueli. Identidades, Culturas E Diferenças: Desafios E Perspectivas Da Inclusão De Estudantes Surdos No Ensino Superior / Identities, Cultures and Differences: Challenges and Perspectives for Inclusion of Deaf Students in Higher Education. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 28121–28137, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n3-501. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/26663>. Acesso em: 26 apr. 2026.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; NAPOLITANO, Carlo José. Inclusão, acessibilidade e permanência: direitos de estudantes surdos à educação superior. **Educar em Revista**, n. spe.3, p. 107–126, 2017.

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**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 49-60, jan./abr. 2016.

OLIVEIRA, Keyla Aparecida Fortes de. **A permanência do aluno surdo no contexto universitário: desafios e estratégias**. 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2020.

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**, Rio de Janeiro, v. 30, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300079>. Acesso em: 25 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**, São Paulo, v. 51, e282663, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/69Fd5kCTJYRmxJvbmG-ZrKyR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SILVA, Reginaldo Aparecido; ORRÚ, Sílvia Ester. Os surdos no espaço universitário: conquistas e desafios da educação inclusiva. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 53, p. xx-xx, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1584>. Acesso em: 25 abr. 2026.

VERETA, Crislaine; STREIECHEN, Eliziane Manosso. Acesso e permanência do aluno surdo no ensino superior. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 9, n. 1, p. 149–162, 2022. DOI: 10.36311/2358-8845.2022.v9n1.p149-162. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/13227..> Acesso em: 25 abr. 2026.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo *et al.* Acesso e permanência de estudantes surdos no ensino superior: um estudo do tipo estado do conhecimento. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática**, p. e026001–e026001, 2020.

Santana, Bruna Barbalho Silveira. **Para além do som: relatos de conquistas e desafios na trajetória acadêmica de estudantes surdos que chegaram ao ensino superior**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BILÍNGUES NO ENSINO SUPERIOR: LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

Christiane Carpinteiro Lamarao¹

1 Introdução

A consolidação da educação bilíngue para estudantes surdos no ensino superior brasileiro insere-se em um cenário de transformações políticas, linguísticas e pedagógicas que tensionam modelos tradicionais de ensino. Nesse contexto, as práticas pedagógicas bilíngues, que articulam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2), configuram-se como elemento central para a efetivação do direito à educação e à participação acadêmica plena desse público.

A educação de surdos, historicamente marcada por perspectivas excludentes, esteve por longos períodos vinculados a paradigmas clínicos e oralistas, que buscavam a normalização do sujeito surdo a partir da língua oral. Tais abordagens desconsideravam a especificidade linguística e cultural da comunidade surda, limitando o desenvolvimento cognitivo e acadêmico desses sujeitos. Apenas a partir das últimas décadas, com o fortalecimento dos Estudos Surdos e das políticas linguísticas, consolidou-se a compreensão da Libras como língua legítima e estruturante da identidade surda, o que impulsionou a defesa de uma educação bilíngue (Paiva; Melo, 2021).

No âmbito do ensino superior, essa mudança paradigmática torna-se ainda mais complexa, uma vez que a universidade, historicamente constituída sob bases monolíngues e eurocêntricas, apresenta desafios estruturais para a inclusão de estudantes surdos. O ingresso crescente desse público nas instituições de ensino superior evidencia a necessidade de revisão das práticas pedagógicas, dos currículos e das políticas institucionais,

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

de modo a garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso acadêmico (Rocha, 2021).

A centralidade da linguagem nos processos de ensino-aprendizagem evidencia que a inclusão de estudantes surdos não pode ser reduzida à presença de intérpretes de Libras em sala de aula. Embora a atuação desses profissionais seja fundamental, ela não supre, por si só, as demandas pedagógicas decorrentes da diferença linguística. A efetivação de práticas pedagógicas bilíngues exige a reorganização do ensino a partir de uma perspectiva que considere a Libras como língua de instrução e mediação do conhecimento, e a Língua Portuguesa como instrumento de acesso ao letramento acadêmico (Fernandes; Moreira, 2017).

Nesse sentido, a noção de letramento acadêmico assume papel relevante na discussão sobre a educação bilíngue no ensino superior. Estudantes surdos frequentemente ingressam na universidade com experiências limitadas em relação à leitura e à escrita em Língua Portuguesa, o que impacta diretamente sua participação nas práticas acadêmicas. Tal cenário evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas específicas, que articulem a Libras e a Língua Portuguesa de forma integrada, respeitando os processos de construção de sentido próprios desses sujeitos (Rocha, 2021).

Além disso, a literatura aponta que a implementação de práticas pedagógicas bilíngues demanda uma formação docente consistente, capaz de articular conhecimentos linguísticos, culturais e didáticos. Entretanto, observa-se que a formação inicial e continuada de professores ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à educação de surdos, o que compromete a qualidade das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. A predominância de uma perspectiva ouvintista nas instituições de ensino dificulta a construção de um ambiente verdadeiramente bilíngue e inclusivo (Almeida; Amorim, 2025).

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de incorporação de recursos pedagógicos que valorizem a visualidade, elemento constitutivo da experiência linguística dos sujeitos surdos. A pedagogia visual, aliada ao uso de tecnologias digitais, materiais multimodais e estratégias interativas, tem se mostrado eficaz na mediação do conhecimento e na promoção do letramento em Língua Portuguesa. O uso de vídeos em Libras, plataformas digitais e recursos visuais contribui significativamente para a construção de significados e para o desenvolvimento da autonomia do estudante surdo (Oliveira; Moitinho, 2022).

Ademais, a discussão sobre práticas pedagógicas bilíngues no ensino superior não pode ser dissociada das políticas públicas educacionais. A promulgação de legislações que reconhecem a Libras e instituem a educação bilíngue como modalidade de ensino representa um avanço significativo. Contudo, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta desafios relacionados à sua implementação, evidenciando a distância entre o que está previsto legalmente e a realidade das instituições de ensino (Silva *et al.*, 2024).

Nesse cenário, torna-se imprescindível compreender que a educação bilíngue não se limita à coexistência de duas línguas no espaço escolar, mas implica a construção de práticas pedagógicas que promovam a interação entre diferentes sistemas linguísticos e culturais. Trata-se de um processo que envolve a ressignificação do papel do professor, do currículo e das metodologias de ensino, com vistas à construção de um ambiente educacional que reconheça e valorize a diversidade linguística.

Por fim, as práticas pedagógicas bilíngues no ensino superior configuram-se como um campo de investigação e atuação que demanda constante reflexão crítica. A construção de uma educação inclusiva e equitativa para estudantes surdos requer o enfrentamento de desafios estruturais, pedagógicos e atitudinais, bem como o compromisso com a valorização da Libras e da cultura surda. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática, aliada ao investimento em formação docente e políticas públicas efetivas, constitui elemento fundamental para a consolidação de uma educação bilíngue que promova o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos.

2 Educação bilíngue e acessibilidade linguística no ensino superior

A educação bilíngue no contexto do ensino superior constitui-se como um eixo estruturante para a garantia dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas, demandando a reconfiguração das práticas pedagógicas, das políticas institucionais e das concepções de ensino e aprendizagem. Tal perspectiva fundamenta-se no reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (L2), estabelecendo uma relação de complementaridade e não de subordinação entre essas línguas.

No âmbito acadêmico, a acessibilidade linguística ultrapassa a dimensão instrumental da presença de intérpretes de Libras, abrangendo um conjunto de ações que envolvem a mediação do conhecimento, a organização curricular, a produção de materiais didáticos bilíngues e a formação docente. Nesse sentido, a universidade é convocada a superar práticas excludentes historicamente consolidadas e a construir um ambiente educacional que respeite a diversidade linguística e cultural dos sujeitos surdos.

A literatura evidencia que a educação de surdos esteve, por longos períodos, associada a concepções deficitárias, nas quais a surdez era compreendida como ausência ou limitação. Tal perspectiva contribuiu para a marginalização linguística desses sujeitos, especialmente no que se refere ao acesso à linguagem acadêmica. Entretanto, com o avanço dos estudos linguísticos e culturais, consolidou-se a compreensão da surdez como diferença, o que implicou a valorização da Libras como língua de instrução e de construção de conhecimento (Paiva; Melo, 2021).

No contexto do ensino superior, essa mudança paradigmática evidencia a necessidade de políticas institucionais que garantam a acessibilidade linguística de forma ampla e contínua. Conforme destacam Paiva e Melo (2021), a efetivação desse direito não se limita à implementação de medidas pontuais, mas requer um processo permanente de avaliação e reconfiguração das práticas educacionais. Nesse sentido, os autores ressaltam:

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. E, ainda, da necessidade de um movimento de reflexão constante para o engendramento de estratégias institucionais que contribuam para o enfrentamento dos desafios de implementação da acessibilidade linguística (Paiva; Melo, 2021, p. 90).

A citação evidencia que a acessibilidade linguística deve ser compreendida como um processo dinâmico, que envolve a escuta ativa dos estudantes surdos e a construção coletiva de estratégias pedagógicas. Tal perspectiva desloca o foco da inclusão de uma abordagem assistencialista para uma abordagem participativa, na qual os sujeitos surdos assumem papel central na definição de suas necessidades educacionais.

Além disso, a educação bilíngue no ensino superior está diretamente relacionada ao desenvolvimento do letramento acadêmico, entendido como a capacidade de participar das práticas discursivas próprias da universidade.

Para estudantes surdos, esse processo apresenta especificidades, uma vez que envolve a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua. Nesse contexto, Fernandes e Moreira (2017) destacam que o ingresso de estudantes surdos na educação superior demanda mudanças institucionais significativas, especialmente no que se refere ao acesso ao conhecimento em Libras e à produção acadêmica em Língua Portuguesa.

A complexidade desse processo pode ser compreendida a partir da seguinte reflexão dos autores:

O ingresso progressivo de estudantes surdos ao ensino superior [...] demandou mudanças institucionais importantes quanto ao direito à educação bilíngue, ou seja, oportunizar acesso e produção de conhecimento em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Língua Portuguesa na modalidade escrita (Fernandes; Moreira, 2017, p. 127).

Essa perspectiva evidencia que a educação bilíngue não se limita à tradução de conteúdos, mas implica a construção de práticas pedagógicas que promovam a articulação entre diferentes sistemas linguísticos. Nesse sentido, a Libras deve ser reconhecida como língua de instrução, capaz de mediar o acesso ao conhecimento científico, enquanto a Língua Portuguesa deve ser trabalhada como instrumento de letramento acadêmico.

No entanto, a efetivação dessa proposta enfrenta desafios significativos, especialmente no que se refere à formação docente. Estudos apontam que muitos professores do ensino superior não possuem formação adequada para atuar em contextos bilíngues, o que compromete a qualidade das práticas pedagógicas. A ausência de conhecimentos sobre a Libras e sobre as especificidades do processo de aprendizagem dos estudantes surdos contribui para a reprodução de práticas excludentes, baseadas em um modelo monolíngue de ensino (Almeida; Amorim, 2025).

Outro aspecto relevante diz respeito à predominância de uma cultura acadêmica centrada na linguagem escrita, que desconsidera outras formas de expressão e construção de conhecimento. Para estudantes surdos, essa realidade pode representar uma barreira significativa, especialmente no que se refere à participação em atividades de leitura e escrita. Nesse contexto, a adoção de práticas pedagógicas que valorizem a multimodalidade e a visualidade torna-se fundamental para a promoção da acessibilidade linguística.

A utilização de recursos tecnológicos, como vídeos em Libras, plataformas digitais e materiais interativos, tem se mostrado uma estratégia eficaz para a mediação do conhecimento. Conforme destacam Oliveira e

Moitinho (2022), o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) potencializa o processo de ensino-aprendizagem, ao possibilitar a articulação entre diferentes linguagens e modos de representação.

Ademais, a acessibilidade linguística no ensino superior está diretamente relacionada à construção de um ambiente institucional inclusivo, que valorize a diversidade e promova a equidade. Nesse sentido, Silva *et al.* (2024) destacam que a inclusão de estudantes surdos exige mudanças profundas na cultura universitária, incluindo a revisão das práticas pedagógicas, a ampliação da formação docente e a implementação de políticas públicas efetivas.

A discussão sobre educação bilíngue e acessibilidade linguística também envolve a análise das políticas educacionais que orientam a inclusão de estudantes surdos no ensino superior. Embora haja avanços significativos no reconhecimento dos direitos linguísticos, a implementação dessas políticas ainda apresenta lacunas, evidenciando a necessidade de maior articulação entre teoria e prática.

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender que a educação bilíngue não é apenas uma proposta metodológica, mas um compromisso ético e político com a valorização da diferença. A construção de práticas pedagógicas bilíngues no ensino superior requer a superação de paradigmas tradicionais e a adoção de uma perspectiva que reconheça a Libras como língua de conhecimento e a Língua Portuguesa como ferramenta de acesso ao universo acadêmico.

Por fim, a efetivação da acessibilidade linguística no ensino superior depende da articulação entre diferentes atores institucionais, incluindo gestores, professores, intérpretes e estudantes. A construção de uma universidade inclusiva e bilíngue exige o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a interação entre línguas, culturas e saberes, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e autônomos.

3 Práticas pedagógicas bilíngues: desafios e possibilidades

A consolidação de práticas pedagógicas bilíngues no ensino superior demanda uma profunda reconfiguração dos processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista a necessidade de contemplar as especificidades linguísticas, culturais e cognitivas dos estudantes surdos. Nesse cenário, a articulação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa como segunda língua

(L2) constitui não apenas um princípio teórico, mas um desafio prático que atravessa o cotidiano das instituições de ensino superior.

As práticas pedagógicas bilíngues, quando concebidas de forma crítica, pressupõem a valorização da Libras como língua de instrução e mediação do conhecimento, deslocando a centralidade da língua oral-auditiva que historicamente estruturou o ensino universitário. Tal mudança implica reconhecer que os estudantes surdos constroem seus processos cognitivos a partir de uma língua viso-espacial, o que exige metodologias que privilegiem a visualidade, a multimodalidade e a interação linguística.

Entretanto, a implementação dessas práticas encontra obstáculos significativos, especialmente no que se refere à formação docente. Estudos apontam que a maioria dos professores do ensino superior não possui formação específica para atuar em contextos bilíngues, o que resulta na reprodução de práticas pedagógicas inadequadas às necessidades dos estudantes surdos. Nesse sentido, Almeida e Amorim (2025) evidenciam que, apesar dos avanços nas políticas linguísticas, ainda persiste a predominância de um paradigma centrado na lógica ouvinte, o que compromete a efetividade da educação bilíngue.

Além disso, a ausência de uma formação crítica e continuada dificulta a compreensão da Língua Portuguesa como L2, levando muitos docentes a adotarem práticas baseadas na tradução literal ou na simplificação excessiva dos conteúdos. Tal abordagem limita o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes surdos, uma vez que desconsidera os processos de construção de sentido próprios do bilinguismo.

Outro desafio relevante refere-se à estrutura institucional das universidades, que, em sua maioria, ainda não está preparada para garantir a acessibilidade linguística de forma plena. A presença de intérpretes de Libras, embora fundamental, não é suficiente para assegurar a aprendizagem, sendo necessário que o ensino seja reorganizado de modo a integrar as duas línguas de forma articulada. Nesse contexto, Fernandes e Moreira (2017) destacam que a inclusão de estudantes surdos exige a construção de metodologias específicas, capazes de promover o acesso ao conhecimento em Libras e a produção acadêmica em Língua Portuguesa.

No que se refere às possibilidades, observa-se que práticas pedagógicas fundamentadas na pedagogia visual têm apresentado resultados significativos no processo de ensino-aprendizagem. A utilização de recursos visuais, como imagens, vídeos em Libras, mapas conceituais e materiais multimodais, contribui para a construção de significados e

para a ampliação da compreensão dos conteúdos. Nesse sentido, Silva e Silva (2026) ressaltam que práticas que valorizam a visualidade e utilizam recursos tecnológicos favorecem o letramento e a autonomia dos estudantes surdos.

A mediação pedagógica, nesse contexto, assume papel central, uma vez que envolve a articulação entre diferentes linguagens e modos de representação. Castro e Kelman (2022) enfatizam que a qualidade da mediação semiótica é determinante para o sucesso das práticas pedagógicas bilíngues, destacando que a interação entre professores, intérpretes e estudantes deve ser orientada por uma perspectiva colaborativa e inclusiva.

Tal compreensão pode ser aprofundada a partir da seguinte:

A forma como todos os envolvidos no processo de ensino aos alunos surdos e ouvintes mediam o conhecimento da Língua Portuguesa, utilizando artefatos da metacognição ou da comunicação inter/multimodal por meio da Língua Brasileira de Sinais [...] faz positivamente a diferença no ensino e na aprendizagem de todos os alunos (Castro; Kelman, 2022, p. 155).

Essa perspectiva evidencia que as práticas pedagógicas bilíngues não devem ser compreendidas como responsabilidade exclusiva do intérprete ou do professor, mas como um processo coletivo que envolve todos os sujeitos do ambiente educacional. A construção de um espaço bilíngue exige a participação ativa dos estudantes surdos, reconhecendo-os como protagonistas de seu processo de aprendizagem.

Outro elemento fundamental refere-se ao uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), que têm se mostrado ferramentas eficazes na promoção da acessibilidade linguística. O uso de vídeos em Libras, plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem possibilita a ampliação das formas de interação e a diversificação das estratégias pedagógicas. Conforme Oliveira e Moitinho (2022), as tecnologias contribuem para a construção de práticas pedagógicas inovadoras, que articulam diferentes linguagens e favorecem o letramento em Língua Portuguesa.

A análise das práticas pedagógicas também pode ser sistematizada a partir de categorias que evidenciam os principais desafios e possibilidades no contexto da educação bilíngue. Nesse sentido, apresentam-se os Figuras 1 e 2, que sintetizam esses elementos:

Figura 1 – Principais desafios das práticas pedagógicas bilíngues no ensino superior



Fonte: Elaboração própria (2026).

Figura 2 – Possibilidades e estratégias pedagógicas bilíngues



Fonte: Elaboração própria (2026).

A partir da análise dos quadros apresentados, observa-se que os desafios e as possibilidades das práticas pedagógicas bilíngues estão diretamente relacionados à capacidade das instituições de ensino superior de promover mudanças estruturais e culturais. A superação das barreiras existentes exige o desenvolvimento de políticas institucionais que valorizem a diversidade linguística e promovam a equidade no acesso ao conhecimento.

Ademais, é fundamental compreender que o ensino da Língua Portuguesa como L2 não deve ser orientado por uma lógica de correção ou adaptação do estudante surdo ao padrão linguístico dominante, mas como um processo de construção de sentidos que respeite sua língua materna. Nesse sentido, Almeida e Amorim (2025) defendem que o ensino de português deve ser compreendido como espaço de criação, tradução e resistência, contribuindo para a construção de uma educação bilíngue emancipatória.

Por fim, as práticas pedagógicas bilíngues no ensino superior configuram-se como um campo em constante construção, que exige reflexão crítica, inovação metodológica e compromisso ético com a inclusão. A articulação entre Libras e Língua Portuguesa deve ser orientada por uma perspectiva que reconheça a diferença como valor, promovendo a construção de uma educação que seja, ao mesmo tempo, acessível, equitativa e transformadora.

4 Considerações finais

A análise das práticas pedagógicas bilíngues no ensino superior evidencia que a inclusão de estudantes surdos ultrapassa a dimensão do acesso, configurando-se como um processo complexo que envolve permanência, participação e construção efetiva do conhecimento. Nesse sentido, a articulação entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa constitui elemento central para a consolidação de uma educação superior inclusiva, equitativa e linguisticamente acessível.

Observa-se que, embora avanços significativos tenham sido alcançados no reconhecimento da educação bilíngue como modalidade legítima de ensino, ainda persistem desafios estruturais, pedagógicos e formativos que limitam sua efetivação. A predominância de práticas monolíngues, a insuficiência na formação docente e a fragilidade na implementação de políticas institucionais de acessibilidade linguística

revelam a necessidade de uma transformação mais profunda no interior das universidades.

Nesse contexto, torna-se imprescindível a ressignificação das práticas pedagógicas, de modo que estas considerem a Libras como língua de instrução e mediação do conhecimento, e a Língua Portuguesa como segunda língua, voltada ao letramento acadêmico. Tal perspectiva exige não apenas mudanças metodológicas, mas também uma revisão das concepções de ensino, aprendizagem e avaliação, com foco na valorização da diversidade linguística e cultural.

Além disso, destaca-se a importância da formação inicial e continuada de professores para atuação em contextos bilíngues, considerando que o domínio de conhecimentos linguísticos, pedagógicos e culturais é fundamental para a construção de práticas educativas inclusivas. A qualificação docente deve estar alinhada às demandas contemporâneas da educação superior, incorporando princípios da pedagogia visual, da multimodalidade e do uso de tecnologias educacionais.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de fortalecimento das políticas públicas e institucionais que garantam a acessibilidade linguística em todos os espaços da universidade. Isso implica a oferta de materiais didáticos bilíngues, o uso de recursos tecnológicos, a presença de intérpretes qualificados e, sobretudo, a criação de ambientes acadêmicos que favoreçam a interação e a participação dos estudantes surdos.

Ademais, a inclusão de estudantes surdos no ensino superior deve ser compreendida como um processo dialógico, que envolve a escuta ativa desses sujeitos e a consideração de suas experiências, necessidades e contribuições. A participação dos estudantes surdos na construção das práticas pedagógicas e das políticas institucionais constitui elemento fundamental para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por fim, conclui-se que as práticas pedagógicas bilíngues no ensino superior representam um campo em constante construção, que demanda compromisso ético, político e pedagógico por parte das instituições de ensino. A consolidação de uma educação bilíngue de qualidade depende da articulação entre formação docente, políticas públicas, inovação metodológica e valorização da Libras como língua de conhecimento. Dessa forma, será possível promover uma educação superior que não apenas inclua, mas que reconheça e potencialize a diferença como elemento constitutivo do processo educativo.

Referências

ALMEIDA, Wolney Gomes; SANTANA AMORIM, Ivone. ENTRE A LIBRAS E O PORTUGUÊS: A FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS. **INTERFERENCE: A JOURNAL OF AUDIO CULTURE**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 5268–5294, 2025. DOI: 10.36557/2009-3578.2025v11n2p5268-5294. Disponível em: <https://interferencejournal.emnuvens.com.br/revista/article/view/379>. Acesso em: 25 abr. 2026.

CASTRO, Mariana Gonçalves Ferreira de; KELMAN, Celeste Azulay. Práticas pedagógicas inclusivas bilíngues de letramento para estudantes surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 28, e0119, p. 155-168, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0119>. Acesso em: 22 abr. 2026.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 3, p. 127-150, out./dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.51048>. Acesso em: 22 abr. 2026.

OLIVEIRA, Flávia Regina França Pascoal de; MOITINHO, Sara. **A utilização das tecnologias da comunicação na educação de surdos e as possibilidades da língua portuguesa (L2) a partir da Libras (L1) na perspectiva da educação bilíngue**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 10., 2024. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD1_ID8503_TB3436_27102024215128.pdf. Acesso em: 25 abr. 2026.

PAIVA, Gisele Oliveira da Silva; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Acessibilidade Linguística de Surdos no Ensino Superior: Reflexões Sobre o Curso de Letras Libras/Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista brasileira de educação especial**, v. 27, 1 jan. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/WvvyByDwr9h-GGtgZnJZfKTjG/?lang=pt>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SILVA E SILVA, Pamela Raquel. **Os desafios e as possibilidades na educação bilíngue para alunos surdos: uma análise a partir das práticas pedagógicas**. 2026. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Libras) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/10348>. Acesso em: 25 abr. 2026.

SILVA, Taynan Alécio da; MEDEIROS, Rodrigo; SANTOS, Carlos Eduardo de Sousa; MEGDA, Eduardo Alberto; WAGNER, Kátiuscia. Práticas pedagógicas para surdos na educação básica e no ensino superior. In: SILVA, Taynan Alécio da (org.). **Educação e deficiência: caminhos para uma sociedade inclusiva**. [S.l.]: Editora Típica, [2023]. p. 40-50. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/5676437.1-3>. Acesso em: 25 abr. 2026.

EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS DE ESTUDANTES SURDOS: NARRATIVAS E TRAJETÓRIAS

Ana Carolina Raimundo Silva¹

1 Introdução

As discussões acerca da educação de estudantes surdos têm ocupado espaço significativo no campo das políticas educacionais inclusivas, sobretudo em razão das transformações sociais, culturais e legais ocorridas nas últimas décadas. O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial da comunidade surda brasileira, por meio da Lei nº 10.436/2002, representou um importante marco histórico para a consolidação dos direitos linguísticos e educacionais dessa população. Entretanto, apesar dos avanços normativos, as experiências acadêmicas dos estudantes surdos ainda são marcadas por inúmeros desafios relacionados à acessibilidade, permanência, aprendizagem e reconhecimento identitário no ambiente escolar e universitário.

Historicamente, a surdez foi compreendida sob uma perspectiva clínico-terapêutica, que concebia o sujeito surdo como alguém incompleto, limitado ou incapaz de desenvolver plenamente suas potencialidades cognitivas e sociais. Durante séculos, predominou a defesa de modelos educacionais oralistas, fundamentados na tentativa de normalização da pessoa surda por meio da fala e da leitura labial. Conforme destacam Bisol *et al.* (2010), “a língua de sinais foi proscrita, por deliberação do Congresso Mundial de Professores de Surdos, realizado em Milão, na Itália, em 1880”, fato que marcou profundamente a história da educação de surdos e consolidou práticas excludentes em diversos países.

Nesse contexto, a escolarização dos surdos foi estruturada durante muito tempo sob bases pedagógicas que ignoravam suas especificidades linguísticas e culturais. A centralidade da oralidade como principal instrumento de ensino resultou em altos índices de evasão

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

escolar, dificuldades de aprendizagem e processos contínuos de exclusão educacional. Conforme observa Skliar (1997 *apud* Ribeiro; Silva, 2017), as práticas oralistas concebiam a surdez como deficiência a ser corrigida, desconsiderando a língua de sinais como elemento constitutivo da identidade surda. Tal perspectiva contribuiu para a marginalização histórica da comunidade surda nos espaços escolares e acadêmicos.

A partir da década de 1990, contudo, intensificaram-se os movimentos políticos e sociais protagonizados pela comunidade surda em defesa do reconhecimento da Libras e da implementação de uma educação bilíngue. Esse movimento possibilitou o fortalecimento de novas abordagens teóricas sobre a surdez, especialmente aquelas fundamentadas na perspectiva socioantropológica, segundo a qual os surdos devem ser compreendidos como sujeitos pertencentes a uma minoria linguística e cultural, e não apenas como indivíduos deficientes. Sobre essa questão, Strobel (2008) afirma que a surdez deve ser entendida como diferença cultural e identitária, uma vez que os sujeitos surdos constroem formas específicas de interação com o mundo por meio das experiências visuais e da língua de sinais.

Nessa direção, Quadros (2003) argumenta que a educação de surdos necessita ultrapassar os limites da inclusão meramente física em classes regulares, exigindo o reconhecimento efetivo das especificidades linguísticas desses estudantes. Segundo a autora, “as diferenças culturais, linguísticas e de outras ordens apresentadas pelos discentes não são consideradas como prioritárias” nas políticas educacionais inclusivas tradicionais. Isso demonstra que a simples presença do estudante surdo na escola ou universidade não garante, necessariamente, processos efetivos de aprendizagem e participação social.

As experiências acadêmicas dos estudantes surdos evidenciam justamente essa contradição entre acesso e permanência. Embora tenha ocorrido ampliação do ingresso de pessoas surdas no ensino superior brasileiro, persistem inúmeros obstáculos relacionados à acessibilidade comunicacional, à ausência de metodologias visuais e à falta de preparo docente para atuar em contextos bilíngues. Conforme apontam Sanches e Silva (2019), o desconhecimento da Libras por professores e colegas ouvintes constitui uma das principais barreiras à inclusão universitária. Para as autoras, “os estudantes surdos participam das aulas, dos trabalhos de grupo e procuram interagir com professores e colegas ouvintes; porém,

o desconhecimento da língua de sinais por parte dos ouvintes é uma das maiores barreiras para a inclusão”.

A presença do intérprete de Libras, embora fundamental, não resolve integralmente as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos nos ambientes acadêmicos. Muitos relatos apontam que a dinâmica universitária permanece estruturada prioritariamente para sujeitos ouvintes, desconsiderando as especificidades linguísticas e cognitivas dos surdos. Ribeiro e Silva (2017) destacam que a inclusão educacional dos surdos exige “contextos acadêmicos específicos”, incluindo a reorganização curricular, o uso de metodologias visuais e a valorização da pedagogia bilíngue.

Além das barreiras pedagógicas, as narrativas dos estudantes surdos revelam experiências marcadas por sentimentos de invisibilidade, isolamento e exclusão social. Muitos estudantes relatam dificuldades na interação com colegas e professores, ausência de participação em atividades acadêmicas e limitação no acesso aos conteúdos curriculares. Tais experiências produzem impactos não apenas no desempenho acadêmico, mas também na construção subjetiva e identitária desses sujeitos.

Segundo Faustino (2021), as experiências escolares dos surdos constituem espaços de produção de subjetividades, nos quais os estudantes elaboram percepções sobre si mesmos e sobre o lugar que ocupam na sociedade. A autora afirma que “os alunos sinalizaram alguns aspectos de sua escolarização, a destacar: como eles se veem e são vistos em alguns espaços; os distanciamentos e aproximações com a língua de sinais; memórias e marcas de suas trajetórias escolares”. Dessa forma, compreender as trajetórias acadêmicas dos estudantes surdos implica reconhecer que os processos educativos são atravessados por relações de poder, disputas identitárias e práticas de inclusão/exclusão.

As narrativas acadêmicas dos surdos também revelam a importância da presença de professores surdos e de ambientes bilíngues como elementos fundamentais para o fortalecimento da identidade cultural surda. Nesse sentido, Lacerda (2006 *apud* Silva; Silva; Silva, 2014) destaca que o desenvolvimento do sujeito surdo depende diretamente da inserção em práticas sociais mediadas pela língua de sinais, uma vez que ela possibilita processos dialógicos fundamentais à constituição identitária e ao desenvolvimento cognitivo.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superação das concepções homogêneas de inclusão escolar. Muitas políticas educacionais

defendem uma ideia universalizante de educação para todos, mas acabam desconsiderando as especificidades culturais e linguísticas dos diferentes grupos sociais. Nesse cenário, a comunidade surda tem reivindicado não apenas acesso às escolas e universidades, mas também o direito a uma educação bilíngue de qualidade, construída a partir de suas necessidades e experiências culturais.

Conforme afirmam Lemes *et al.* (2023), existe um tensionamento histórico entre as propostas de educação inclusiva e as reivindicações da comunidade surda por escolas bilíngues. Para os autores, “as escolas bilíngues são o que os surdos almejam como modelo educacional em prol do desenvolvimento cognitivo, social e educacional das pessoas surdas”. Essa discussão evidencia que a inclusão não pode ser compreendida apenas como inserção física em espaços escolares regulares, mas como garantia de condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento humano.

No ensino superior, essas discussões tornam-se ainda mais complexas. O ambiente universitário exige autonomia, domínio linguístico e intensa participação em atividades acadêmicas, o que pode ampliar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos quando não existem políticas institucionais adequadas. Silva e Galizia (2025) ressaltam que a inclusão e permanência dos surdos na universidade ainda representam desafios significativos, sobretudo em razão das barreiras comunicacionais e da insuficiência de práticas pedagógicas acessíveis. Segundo os autores, “tal temática ainda necessita de debates e de uma real movimentação para que se possa pensar e agir sobre como ocorre e como deveria ocorrer a acessibilidade das pessoas surdas na universidade”.

Nesse sentido, torna-se necessário compreender as experiências acadêmicas dos estudantes surdos a partir de suas próprias narrativas e trajetórias. As narrativas possibilitam acessar memórias, sentimentos, percepções e estratégias construídas ao longo dos percursos escolares, permitindo uma compreensão mais ampla sobre os processos de inclusão e exclusão vivenciados por esses sujeitos. Conforme Halbwachs (2013 *apud* Silva; Abreu, 2014), a memória constitui elemento fundamental para a construção das identidades coletivas, sendo por meio dela que os sujeitos atribuem sentidos às suas experiências sociais.

Dessa maneira, analisar as trajetórias acadêmicas dos estudantes surdos implica reconhecer a complexidade dos processos educacionais inclusivos e os desafios ainda presentes na construção de uma educação

verdadeiramente democrática e bilíngue. As experiências desses estudantes revelam não apenas dificuldades estruturais e pedagógicas, mas também processos de resistência, afirmação identitária e luta pelo reconhecimento de direitos linguísticos e culturais.

Portanto, discutir as experiências acadêmicas de estudantes surdos significa problematizar os modelos educacionais vigentes e refletir sobre a necessidade de construção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade linguística e cultural presente nas instituições de ensino. Trata-se de compreender que a inclusão efetiva exige transformação institucional, formação docente contínua, valorização da Libras e reconhecimento da surdez como diferença, e não como limitação. Somente a partir desse movimento será possível garantir condições reais de acesso, permanência e sucesso acadêmico para os estudantes surdos nos diferentes níveis de ensino.

2 A inclusão e as trajetórias acadêmicas dos estudantes Surdos

A discussão sobre a inclusão de estudantes surdos no contexto educacional brasileiro demanda uma análise histórica, social, cultural e política acerca das transformações ocorridas nas concepções de surdez e nos modelos educacionais destinados a essa população. Ao longo do tempo, os sujeitos surdos foram submetidos a práticas excludentes e a processos pedagógicos fundamentados em perspectivas clínico-terapêuticas, que compreendiam a surdez como deficiência a ser corrigida. Tal entendimento repercutiu diretamente nas trajetórias escolares e acadêmicas dos surdos, produzindo experiências marcadas pela marginalização, pelo fracasso escolar e pela negação da língua de sinais.

Segundo Bisol *et al.* (2010, p. 149), o Congresso de Milão, realizado em 1880, representou um marco histórico na educação de surdos ao proibir oficialmente o uso das línguas de sinais nos espaços escolares, consolidando o modelo oralista em diversos países:

Cem anos depois, a língua de sinais foi proscrita, por deliberação do Congresso Mundial de Professores de Surdos, realizado em Milão, na Itália, em 1880. Uma maioria oralista defendeu que o uso de gestos e sinais desviava o surdo da aprendizagem da língua oral, que seria a mais importante.

O oralismo, predominante durante grande parte do século XX, tinha como principal objetivo normalizar os sujeitos surdos por meio da

oralização e da leitura labial. A língua de sinais era compreendida como um obstáculo ao desenvolvimento linguístico e intelectual do surdo. Conforme afirmam Kendrick e Cruz (2025), essa abordagem possuía uma base epistemológica centrada na compreensão da surdez enquanto patologia, buscando adaptar o surdo ao modelo ouvinte de comunicação e sociabilidade.

Nesse cenário, os estudantes surdos foram submetidos a processos educacionais que ignoravam suas especificidades linguísticas e culturais. As práticas pedagógicas centradas exclusivamente na oralidade produziram inúmeras dificuldades de aprendizagem e altos índices de evasão escolar. De acordo com Silva e Abreu (2014), a trajetória escolar dos surdos foi historicamente marcada por experiências de exclusão institucional e por práticas pedagógicas incapazes de atender às necessidades comunicacionais desses sujeitos.

A partir da década de 1960, contudo, iniciou-se um movimento de ressignificação das concepções sobre a surdez, impulsionado por pesquisas linguísticas que reconheceram as línguas de sinais como sistemas linguísticos legítimos e completos. Tal mudança permitiu o fortalecimento de perspectivas bilíngues na educação de surdos, defendendo a língua de sinais como primeira língua dos sujeitos surdos e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua.

Segundo Capovilla e Capovilla (2002 *apud* Bisol *et al.*, 2010), esse período representou a “redenção dos sinais”, possibilitando o surgimento de pesquisas sobre a estrutura linguística das línguas de sinais e seu papel no desenvolvimento cognitivo dos surdos. A partir dessa nova perspectiva, a surdez passou a ser compreendida não apenas como limitação sensorial, mas como experiência cultural e linguística diferenciada.

Nesse contexto, a comunidade surda passou a reivindicar uma educação bilíngue fundamentada no reconhecimento da Libras e da cultura surda. Strobel (2008) argumenta que os sujeitos surdos constituem uma comunidade linguística específica, organizada a partir de experiências visuais e de formas próprias de interação social. Assim, a inclusão educacional dos surdos não pode limitar-se ao simples acesso às instituições escolares, sendo necessário garantir práticas pedagógicas coerentes com suas particularidades linguísticas e culturais.

Figura 1 – Representação da educação bilíngue para estudantes surdos



Fonte: Adaptado das discussões de Quadros (2003) e Strobel (2008).

A perspectiva bilíngue na educação de surdos fundamenta-se na compreensão de que a Libras desempenha papel central na constituição identitária, social e cognitiva dos estudantes surdos. Segundo Silva, Henrique e Silva (2014, p. 261), “o desenvolvimento do surdo necessita da língua de sinais, pois ela é a língua dos surdos e por isso mesmo fundamental para inseri-los em processos dialógicos correntes no meio em que vivem”.

No entanto, apesar dos avanços teóricos e legais, as experiências acadêmicas dos estudantes surdos ainda revelam inúmeros obstáculos relacionados à inclusão educacional. O acesso ao ensino superior brasileiro por parte da comunidade surda ampliou-se significativamente nas últimas décadas, especialmente após a implementação de políticas públicas inclusivas e da regulamentação da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e pelo Decreto nº 5.626/2005.

De acordo com Sanches e Silva (2019), os dados do Ministério da Educação demonstram crescimento expressivo do número de estudantes surdos matriculados nas universidades brasileiras. Entretanto, o aumento do acesso não significou, necessariamente, garantia de permanência e sucesso acadêmico. Muitos estudantes continuam enfrentando dificuldades relacionadas à acessibilidade linguística, às metodologias de ensino e às barreiras comunicacionais presentes nos ambientes universitários.

As narrativas acadêmicas dos surdos evidenciam que a universidade permanece estruturada predominantemente para sujeitos ouvintes. A ausência de professores fluentes em Libras, a limitação de materiais didáticos acessíveis e o despreparo institucional para lidar com as especificidades linguísticas dos estudantes surdos dificultam os processos de aprendizagem e participação acadêmica.

Segundo Ribeiro e Silva (2017, p. 2):

A escolarização dos surdos requer contextos acadêmicos específicos, tais como: estruturação do papel do intérprete no planejamento, no currículo e na avaliação dos processos de inclusão educacional; desenvolvimento de estratégias pedagógicas que contemplem as especificidades visuoespaciais; e projetos pedagógicos que promovam a participação da comunidade surda na escola.

A presença do intérprete de Libras constitui importante mecanismo de acessibilidade no ensino superior. Contudo, diversos estudos apontam que a atuação do intérprete, isoladamente, não garante inclusão efetiva. Muitas vezes, os conteúdos ministrados em sala de aula permanecem excessivamente baseados na oralidade e na escrita formal da língua portuguesa, dificultando a compreensão por parte dos estudantes surdos.

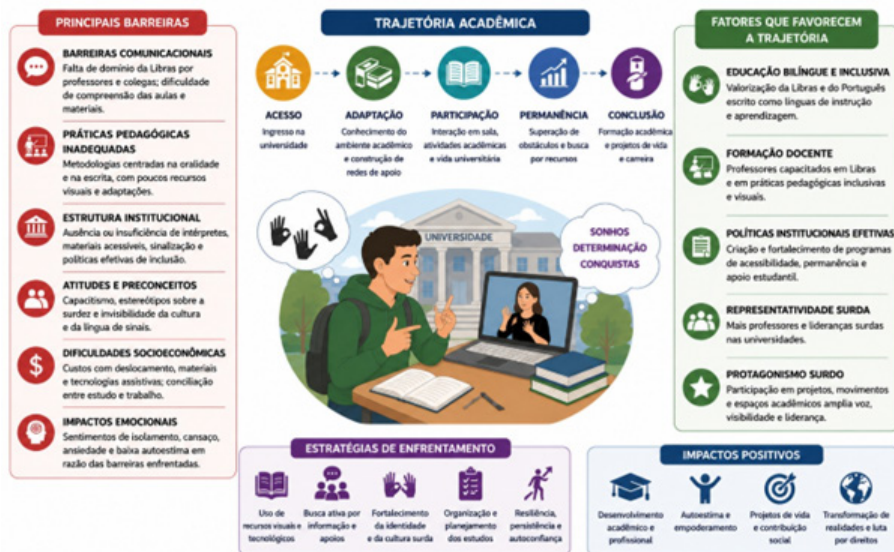
Além disso, as experiências acadêmicas revelam sentimentos recorrentes de isolamento e invisibilidade. A dificuldade de interação com colegas ouvintes e professores compromete não apenas o desempenho acadêmico, mas também os processos de socialização e pertencimento institucional. Conforme afirmam Bisol *et al.* (2010), os estudantes surdos vivenciam um constante movimento de adaptação a um universo predominantemente ouvinte, marcado pela necessidade de transitar entre diferentes línguas e culturas.

Nesse sentido, a inclusão educacional precisa ser compreendida para além da dimensão física da presença do estudante surdo na universidade. Trata-se de construir ambientes acadêmicos acessíveis, bilíngues e culturalmente sensíveis às demandas da comunidade surda.

A discussão sobre inclusão também exige problematizar as políticas educacionais contemporâneas. Muitas propostas inclusivas são fundamentadas em perspectivas universalizantes que defendem a educação para todos sem considerar adequadamente as diferenças culturais e linguísticas existentes entre os sujeitos. Quadros (2003 *apud* Silva; Silva; Silva, 2014) critica justamente essa lógica homogeneizadora presente nas

políticas inclusivas brasileiras, argumentando que elas frequentemente desconsideram as especificidades da educação de surdos.

Figura 2 – Trajetórias acadêmicas e barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos



Fonte: Elaborado com base em Bisol et al. (2010) e Faustino (2021).

As trajetórias acadêmicas dos estudantes surdos são atravessadas por experiências múltiplas e contraditórias. Em muitos casos, os relatos apontam vivências escolares marcadas por preconceitos, dificuldades de comunicação e ausência de reconhecimento identitário. Entretanto, também emergem experiências de resistência, fortalecimento cultural e construção de redes de apoio dentro da comunidade surda.

Faustino (2021) destaca que os estudantes surdos elaboram narrativas sobre si mesmos e sobre suas experiências escolares como formas de resistência às práticas excludentes presentes nas instituições educacionais. Segundo a autora, as narrativas dos surdos revelam “memórias e marcas de suas trajetórias escolares” e permitem compreender como esses sujeitos constroem processos de autorreflexão sobre sua condição no contexto inclusivo.

Nessa perspectiva, a experiência acadêmica dos surdos não pode ser reduzida apenas aos indicadores de acesso e permanência. É necessário compreender os significados subjetivos e culturais atribuídos pelos próprios estudantes às suas trajetórias escolares. As narrativas tornam-se, portanto,

instrumentos fundamentais para analisar as formas pelas quais os sujeitos surdos vivenciam os processos de inclusão e exclusão no ensino superior.

Halbwachs (2013 *apud* Silva; Abreu, 2014) afirma que a memória coletiva desempenha papel central na construção das identidades sociais, permitindo aos sujeitos reinterpretarem suas experiências e produzirem novos sentidos sobre suas trajetórias. No caso dos estudantes surdos, as narrativas acadêmicas funcionam como espaços de elaboração das experiências de exclusão, resistência e pertencimento cultural.

Além disso, as experiências acadêmicas revelam a importância da presença de professores surdos e de espaços bilíngues na universidade. A representatividade surda no ambiente educacional contribui significativamente para o fortalecimento identitário e para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis e culturalmente coerentes.

Segundo Lemes *et al.* (2023), a educação bilíngue constitui uma das principais reivindicações históricas da comunidade surda brasileira, uma vez que possibilita o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos estudantes surdos. Os autores ressaltam que as escolas bilíngues representam espaços de valorização da língua de sinais e da identidade surda, diferindo das antigas escolas especiais fundamentadas em perspectivas patologizantes da surdez.

Assim, a inclusão e as trajetórias acadêmicas dos estudantes surdos evidenciam a necessidade de revisão das práticas pedagógicas e das políticas educacionais vigentes. A construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva exige não apenas recursos de acessibilidade, mas também transformação institucional, valorização da Libras, formação docente continuada e reconhecimento da surdez enquanto diferença linguística e cultural.

Portanto, compreender as experiências acadêmicas dos estudantes surdos significa reconhecer que suas trajetórias são atravessadas por relações de poder, disputas identitárias e processos contínuos de resistência. Mais do que garantir acesso ao ensino superior, torna-se fundamental assegurar condições efetivas de aprendizagem, participação e reconhecimento cultural, possibilitando aos estudantes surdos o exercício pleno de sua cidadania e autonomia intelectual.

3 Narrativas, desafios e perspectivas na Educação Superior

As narrativas de estudantes surdos no ensino superior constituem importantes instrumentos de compreensão das experiências acadêmicas vivenciadas por essa população em ambientes predominantemente ouvintes. Tais narrativas permitem identificar não apenas os desafios enfrentados no processo de escolarização, mas também os mecanismos de resistência, construção identitária e luta por reconhecimento linguístico e cultural desenvolvidos pelos sujeitos surdos ao longo de suas trajetórias acadêmicas.

Ao discutir a presença de estudantes surdos nas universidades brasileiras, torna-se necessário compreender que o acesso ao ensino superior não representa, por si só, garantia de inclusão efetiva. As experiências acadêmicas narradas pelos estudantes revelam permanentes tensionamentos entre as políticas de inclusão, as práticas pedagógicas institucionais e as especificidades linguísticas da comunidade surda. Nesse sentido, as trajetórias acadêmicas dos surdos são marcadas por processos simultâneos de pertencimento e exclusão, visibilidade e invisibilidade, participação e silenciamento.

Segundo Silva e Abreu (2014, p. 325), as narrativas de jovens surdos revelam que suas experiências escolares foram fortemente marcadas pelas práticas oralistas e pela negação da Língua Brasileira de Sinais:

As lembranças dos sujeitos sobre o período escolar remetem a um passado oralista, em que a proibição do uso da Língua Brasileira de Sinais marcou fortemente as suas experiências institucionais; e a escola é um espaço descrito de forma conflitante e excludente.

Essa perspectiva demonstra que as instituições educacionais historicamente contribuíram para processos de apagamento identitário da comunidade surda, sobretudo ao desconsiderarem a Libras enquanto língua legítima de instrução e comunicação. A predominância de práticas pedagógicas centradas na oralidade produziu impactos profundos na construção subjetiva dos estudantes surdos, repercutindo diretamente em suas trajetórias acadêmicas.

As narrativas acadêmicas também evidenciam que muitos estudantes surdos chegam ao ensino superior após percursos escolares marcados por fracasso, evasão e dificuldades de aprendizagem. Conforme destacam Ribeiro e Silva (2017), as experiências educacionais dos surdos frequentemente são atravessadas por práticas pedagógicas inadequadas,

ausência de acessibilidade linguística e limitação dos processos comunicacionais em sala de aula.

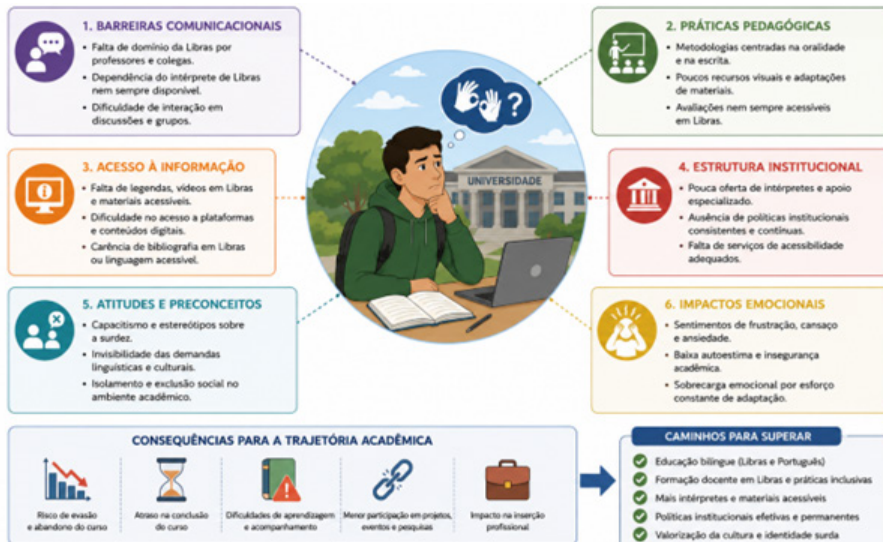
Além disso, as barreiras comunicacionais continuam presentes mesmo após o ingresso na universidade. Muitos estudantes relatam dificuldades relacionadas à compreensão das aulas, ao acesso aos conteúdos curriculares e à interação com colegas e professores ouvintes. Em diversos casos, a presença do intérprete de Libras representa o único recurso de acessibilidade disponibilizado pelas instituições de ensino superior, o que revela a limitação das políticas inclusivas universitárias.

Segundo Sanches e Silva (2019, p. 160):

Os estudantes surdos participam das aulas, dos trabalhos de grupo e procuram interagir com professores e colegas ouvintes; porém, o desconhecimento da língua de sinais por parte dos ouvintes é uma das maiores barreiras para a inclusão.

Tal realidade evidencia que a inclusão universitária ainda se encontra fortemente condicionada à adaptação do estudante surdo às estruturas acadêmicas tradicionais, e não à transformação institucional em direção a práticas verdadeiramente bilíngues e acessíveis. Nesse contexto, a universidade permanece organizada sob parâmetros culturais e linguísticos ouvintes, exigindo do estudante surdo constante esforço de tradução, adaptação e negociação identitária.

Figura 3 – Desafios enfrentados pelos estudantes surdos na educação superior



Fonte: Elaborado a partir de Bisol et al. (2010), Silva e Abreu (2014) e Faustino (2021).

A presença do intérprete de Libras constitui um dos elementos centrais das discussões sobre acessibilidade no ensino superior. Entretanto, as narrativas dos estudantes demonstram que o trabalho do intérprete, embora fundamental, não é suficiente para assegurar processos efetivos de inclusão acadêmica. Em muitos casos, os conteúdos ministrados pelos professores permanecem excessivamente baseados na oralidade, na escrita acadêmica formal e em metodologias pouco acessíveis aos estudantes surdos.

Conforme afirmam Ribeiro e Silva (2017), a escolarização dos surdos requer contextos pedagógicos específicos, organizados a partir de estratégias visuais, práticas bilíngues e participação efetiva da comunidade surda nos processos educacionais. Para os autores:

A escolarização dos surdos requer contextos acadêmicos específicos, tais como: estruturação do papel do intérprete no planejamento, no currículo e na avaliação dos processos de inclusão educacional; desenvolvimento de estratégias pedagógicas que contemplem as especificidades visuoespaciais; e projetos pedagógicos que promovam a participação da comunidade surda na escola.

Nesse sentido, a inclusão universitária demanda mudanças estruturais mais amplas, envolvendo formação docente continuada, produção de materiais didáticos acessíveis, fortalecimento das políticas bilíngues e valorização da cultura surda no ambiente acadêmico.

As narrativas dos estudantes surdos também revelam experiências relacionadas ao preconceito linguístico e à invisibilidade institucional. Muitos estudantes relatam situações em que suas dificuldades de comunicação são interpretadas equivocadamente como incapacidade intelectual ou limitação cognitiva. Essa percepção está diretamente vinculada às concepções históricas patologizantes da surdez, que ainda permanecem presentes em diferentes espaços educacionais.

Skliar (1997 apud Ribeiro; Silva, 2017) argumenta que a surdez deve ser compreendida como diferença linguística e cultural, e não como deficiência a ser corrigida. A partir dessa perspectiva, torna-se possível problematizar os modelos educacionais fundamentados na normalização dos sujeitos surdos e defender práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade linguística.

Além das dificuldades acadêmicas, as narrativas evidenciam desafios relacionados aos processos de socialização universitária. Muitos estudantes surdos relatam sentimentos de isolamento, exclusão e dificuldade de

pertencimento institucional. A ausência de interlocutores fluentes em Libras limita as possibilidades de interação social e participação em atividades acadêmicas extracurriculares, contribuindo para experiências de invisibilidade no espaço universitário.

Faustino (2021) destaca que os estudantes surdos elaboram reflexões constantes sobre si mesmos e sobre o modo como são percebidos nos ambientes educacionais. Segundo a autora:

Os alunos sinalizaram alguns aspectos de sua escolarização, a destacar: como eles se veem e são vistos em alguns espaços; os distanciamentos e aproximações com a língua de sinais; memórias e marcas de suas trajetórias escolares; e pequenos movimentos de crítica e autocrítica.

Essas narrativas demonstram que os estudantes surdos não ocupam uma posição passiva diante das práticas institucionais excludentes. Pelo contrário, suas experiências acadêmicas revelam movimentos de resistência, construção identitária e reivindicação de direitos linguísticos e culturais no interior das universidades.

A memória e a narrativa desempenham papel fundamental nesse processo. Halbwachs (2013 *apud* Silva; Abreu, 2014) afirma que a memória coletiva possibilita aos sujeitos reinterpretarem suas experiências sociais e reconstruírem suas identidades a partir das relações estabelecidas com diferentes grupos sociais. No caso da comunidade surda, as narrativas acadêmicas constituem importantes mecanismos de preservação da identidade cultural e de denúncia das práticas excludentes presentes no sistema educacional.

Nesse contexto, a presença de professores surdos nas universidades emerge como importante estratégia de fortalecimento identitário e valorização da cultura surda. A representatividade surda no ambiente acadêmico contribui significativamente para a construção de espaços mais acessíveis e culturalmente sensíveis às demandas da comunidade surda.

Segundo Strobel (2008), os sujeitos surdos organizam-se socialmente a partir de experiências visuais compartilhadas e de práticas culturais específicas mediadas pela língua de sinais. Assim, a valorização da cultura surda no ensino superior implica reconhecer que os estudantes surdos possuem formas próprias de interação, aprendizagem e produção de conhecimento.

Outro aspecto importante refere-se às políticas de permanência estudantil. Embora muitas universidades tenham ampliado o acesso de estudantes surdos por meio de políticas afirmativas e ações inclusivas, ainda

existem limitações significativas relacionadas à permanência acadêmica dessa população. As dificuldades linguísticas, a ausência de materiais acessíveis e as barreiras comunicacionais frequentemente contribuem para baixos índices de conclusão dos cursos superiores.

Conforme afirmam Silva e Galizia (2025), a inclusão de estudantes surdos no ensino superior ainda necessita de “debates e de uma real movimentação para que se possa pensar e agir sobre como ocorre e como deveria ocorrer a acessibilidade das pessoas surdas na universidade”. Isso demonstra que as políticas inclusivas universitárias permanecem insuficientes diante das demandas apresentadas pela comunidade surda.

Além disso, a construção de práticas pedagógicas inclusivas exige superação das perspectivas homogêneas de ensino. Muitas instituições ainda compreendem inclusão como mera presença física do estudante surdo em sala de aula, desconsiderando os aspectos linguísticos, culturais e identitários envolvidos nos processos de aprendizagem.

Quadros (2003 *apud* Silva; Silva; Silva, 2014) critica justamente essa lógica universalizante das políticas inclusivas, argumentando que a educação de surdos requer abordagens específicas fundamentadas no bilinguismo e na valorização das experiências visuais. Segundo a autora, não basta oferecer intérpretes de Libras; é necessário reorganizar as práticas pedagógicas e os currículos universitários a partir das necessidades da comunidade surda.

As narrativas dos estudantes surdos também revelam experiências positivas relacionadas ao fortalecimento identitário e à ampliação da autonomia intelectual. Para muitos estudantes, o ingresso na universidade representa espaço de transformação pessoal, acesso a novos conhecimentos e possibilidade de participação social mais ampla. A convivência com outros estudantes surdos e o contato com movimentos políticos da comunidade surda contribuem para processos de empoderamento e afirmação cultural.

Nesse sentido, as experiências acadêmicas dos estudantes surdos não podem ser reduzidas apenas às dificuldades enfrentadas. Elas também revelam estratégias de resistência, produção de conhecimento e construção de novas formas de pertencimento institucional. As narrativas evidenciam que os sujeitos surdos produzem leituras críticas sobre as políticas inclusivas e reivindicam práticas educacionais comprometidas com a valorização da Libras e da cultura surda.

Portanto, discutir narrativas, desafios e perspectivas na educação superior implica reconhecer a complexidade das experiências acadêmicas

vivenciadas pelos estudantes surdos. As universidades precisam avançar na construção de políticas institucionais bilíngues, acessíveis e culturalmente sensíveis, capazes de assegurar não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e o reconhecimento dos sujeitos surdos enquanto protagonistas de suas trajetórias acadêmicas.

4 Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo permitiram compreender que as experiências acadêmicas dos estudantes surdos são marcadas por trajetórias complexas, atravessadas por desafios históricos, linguísticos, pedagógicos, sociais e culturais. Embora as políticas inclusivas brasileiras tenham possibilitado avanços significativos no acesso da população surda ao ensino superior, ainda persistem inúmeras barreiras que dificultam a permanência, a participação plena e o sucesso acadêmico desses estudantes.

Historicamente, os sujeitos surdos foram submetidos a modelos educacionais fundamentados na oralidade e na negação da língua de sinais, produzindo experiências escolares marcadas por exclusão e invisibilidade. As narrativas analisadas demonstram que muitos estudantes surdos carregam memórias de trajetórias escolares permeadas por dificuldades comunicacionais, ausência de acessibilidade e práticas pedagógicas inadequadas às suas especificidades linguísticas e culturais. Conforme afirmam Silva e Abreu (2014), as experiências escolares dos surdos revelam marcas profundas de exclusão institucional e conflitos relacionados ao reconhecimento da Libras nos espaços educacionais.

Nesse contexto, verificou-se que a inclusão no ensino superior não pode ser reduzida apenas à presença física do estudante surdo nas universidades. A inclusão efetiva exige transformação estrutural das instituições de ensino, envolvendo políticas linguísticas, práticas pedagógicas bilíngues, formação docente continuada e fortalecimento de ações institucionais voltadas à acessibilidade e à valorização da cultura surda.

As narrativas acadêmicas dos estudantes surdos evidenciam que as principais barreiras enfrentadas no ensino superior estão relacionadas à comunicação, à ausência de metodologias visuais, ao desconhecimento da Libras por parte de professores e colegas ouvintes e à limitação das políticas institucionais de acessibilidade. Tais obstáculos comprometem

não apenas os processos de aprendizagem, mas também as experiências de pertencimento social e participação acadêmica desses estudantes.

Conforme destacou Ribeiro e Silva (2017), a escolarização dos surdos requer contextos acadêmicos específicos, organizados a partir das experiências visuoespaciais e da centralidade da língua de sinais nos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, torna-se indispensável que as universidades avancem na construção de práticas pedagógicas bilíngues, reconhecendo a Libras como língua legítima de instrução e interação acadêmica.

Além disso, a presença do intérprete de Libras, embora fundamental, mostrou-se insuficiente quando não acompanhada de mudanças pedagógicas mais amplas. Os relatos analisados demonstram que muitos conteúdos universitários permanecem excessivamente fundamentados na oralidade e na escrita acadêmica tradicional, dificultando o acesso pleno dos estudantes surdos aos conhecimentos produzidos na universidade.

Outro aspecto relevante identificado neste estudo refere-se às dimensões identitárias e culturais presentes nas trajetórias acadêmicas da comunidade surda. As narrativas revelam que os estudantes surdos não ocupam posição passiva diante das práticas excludentes. Pelo contrário, desenvolvem estratégias de resistência, fortalecimento cultural e reivindicação de direitos linguísticos e educacionais no interior das instituições de ensino superior.

Nesse sentido, a valorização da cultura surda e da educação bilíngue emerge como elemento fundamental para a construção de ambientes acadêmicos mais democráticos, acessíveis e inclusivos. A presença de professores surdos, a ampliação dos espaços bilíngues e o fortalecimento das políticas institucionais de acessibilidade contribuem significativamente para o reconhecimento identitário e para o desenvolvimento acadêmico da comunidade surda.

As análises também demonstraram que as experiências acadêmicas dos estudantes surdos extrapolam a dimensão educacional, envolvendo aspectos emocionais, sociais e políticos. Os desafios enfrentados na universidade repercutem diretamente na autoestima, na autonomia e nos projetos de vida desses sujeitos. Ao mesmo tempo, o acesso ao ensino superior representa espaço de transformação social, fortalecimento da identidade surda e ampliação das possibilidades de participação cidadã.

Dessa maneira, torna-se necessário compreender a inclusão educacional a partir de uma perspectiva crítica e ampliada, que considere

as especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos e reconheça a diversidade como elemento constitutivo da educação. Não se trata apenas de adaptar o sujeito surdo às estruturas acadêmicas existentes, mas de transformar a própria universidade em direção a modelos educacionais mais acessíveis, plurais e humanizados.

Por fim, conclui-se que a construção de uma educação superior verdadeiramente inclusiva exige compromisso institucional, políticas públicas efetivas e mudanças estruturais nas práticas pedagógicas e curriculares. A valorização da Libras, a formação docente em educação bilíngue, a ampliação da acessibilidade comunicacional e o fortalecimento da representatividade surda constituem caminhos fundamentais para assegurar aos estudantes surdos condições reais de aprendizagem, permanência e reconhecimento acadêmico.

Assim, discutir as experiências acadêmicas dos estudantes surdos significa reconhecer suas trajetórias como espaços de luta, resistência e produção de conhecimento. Mais do que garantir acesso ao ensino superior, torna-se imprescindível assegurar participação plena, valorização cultural e condições efetivas de construção da autonomia intelectual e cidadã da comunidade surda.

Referências

BISOL, Cláudia Alquati et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. **Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 40, n. 139, p. 147-172, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PWzSW-9ZCtGWQFRztD85gQFN/?lang=pt>. Acesso em: 04 mai. 2026.**

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001.

FAUSTINO, Graciele Oliveira. **Narrativas tecidas em contextos educacionais inclusivos: experiências escolares de alunos surdos em Alagoas**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

LIMA, Aleska Trindade; CARMO, Maria Andréa Angelotti. **Acessibilidade e inclusão no ensino superior: experiências e desafios à permanência de**

peças com deficiência . **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 1132–1150, 2023. DOI: 10.14393/REPOD-v-12n3a2023-68708. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revista-educapoliticas/article/view/68708>. Acesso em: 8 maio. 2026.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

RIBEIRO, Camila Brito; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, p. 1-8, 2017.

SANCHES, Isabel Rodrigues; DA SILVA, Polliana Barboza. A inclusão de estudantes surdos no ensino superior brasileiro: O caso de um curso de Pedagogia: The inclusion of deaf students in higher education in Brazil: The case of a Pedagogy course. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 155–172, 2019. DOI: 10.21814/rpe.14955. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/14955>. Acesso em: 9 mai. 2026.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique; SILVA, Renata Carolina da. Inclusão e processos de escolarização: narrativas de surdos sobre estratégias pedagógicas docentes. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 261-271, 2014.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de. Narrativas de jovens surdos sobre seus processos de escolarização no Distrito Federal. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 325–344, 2014. DOI: 10.26512/lc.v20i42.4307. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4307>. Acesso em: 8 maio. 2026.

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

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

A obra *Acessibilidade no Ensino Superior: o Papel do Docente na Educação de Surdos* reúne reflexões fundamentais sobre os desafios e as possibilidades da inclusão de estudantes surdos no contexto universitário, evidenciando que a acessibilidade vai muito além do ingresso na universidade. Ao longo dos capítulos, o livro destaca a importância da Libras como língua de instrução, da valorização da cultura surda, das práticas pedagógicas bilíngues e da atuação docente comprometida com a construção de ambientes acadêmicos mais inclusivos, democráticos e acessíveis. A obra evidencia que a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes surdos dependem de ações institucionais concretas, do uso de tecnologias assistivas, de recursos visuais e de estratégias metodológicas capazes de respeitar as especificidades linguísticas e culturais desses sujeitos. Com abordagem crítica e contemporânea, o livro reafirma que a inclusão no ensino superior exige compromisso coletivo entre professores, intérpretes, gestores e comunidade acadêmica. Mais do que discutir adaptações pontuais, os textos propõem a transformação das práticas educacionais e das estruturas universitárias, fortalecendo uma perspectiva de educação pautada no respeito à diversidade, no pertencimento e na equidade. Trata-se de uma leitura essencial para docentes, pesquisadores, estudantes e profissionais interessados na construção de uma universidade verdadeiramente acessível e comprometida com a educação de surdos.

